

Kedves Olvasó!

Az **Opus et Educatio** online szakmai folyóiratunk az élenjáró nemzetközi gyakorlat példáit követve vendégszerkesztő által szerkesztett tematikus szám. Ez év elején a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának Andragógiai Albizottságával egyeztetve merült fel a felnőttképzés progresszív törekvéseit bemutató, értékelő tematikus szám megjelentetésének ötlete. S a szakmai lelkesedést szült: Dr. Németh Balázs az MTA Felnőttképzési Albizottság elnöke, az európai felnőttoktatási és felnőtt-tanulási politika, továbbá az összehasonlító felnőttoktatás témájának kiemelkedő kutatója vállalta a tematikus szám szakmai szerkesztését. Megismerve a szám gazdag cikkanyagát, remélem olvasóink is egyetértenek szerkesztőségünk kezdeményezésével. A hazai és nemzetközi kitekintésre is vállalkozó nyolc jelentős tanulmány, valamint a három, nemzetközi összefüggéseiben is figyelemre méltó projektismertetés, valamint éppen a vendégszerkesztőnk által jegyzett nemzetközi szakirodalmi tájékoztató blokk értékes információkat tartalmaz kutatóknak és a felnőttképzés gyakorlatában tevékenykedőknek egyaránt. Be kell ugyanakkor vallanunk azt is, hogy a terjedelem a szokásosnál is bővebb lett, a közel 20 ívnyi terjedelem is jelzi, hogy olyan tematikával foglalkozik e lapszámunk, mely jelentős kutatói, fejlesztői kör számára adott lehetőséget a publikálásra. Ezért kicsit rendhagyó módon a **Tanulmányok** rovatban jelentek meg olyan írások is, melyek a **Munkaügyi Szemle** rovatunkban is szerepelhetnének, s az **Eszmélés** rovatunk is mintegy beintegrálódott a keretekbe. Változatlanul külön jelenik meg ugyanakkor a **Projektekéről**, melyben három komplex ismertetést is olvashatnak, s nemzetközi kitekintésben is jelentős írás a **Recenzió** rovatunkban szereplő összeállítás.

Benedek András

főszerkesztő

Vendégszerkesztői beköszöntő

Az Európai Felnőttoktatási Társaság (EAEA) közgyűlése 2016-ban úgy döntött, hogy 2017 legyen a felnőttek tanulásának európai esztendeje. Korábban az EAEA hasonló kezdeményezésével el tudta érni, hogy az Európai Bizottság a témát uniós kezdeményezéssé formálja és élére álljon az ügynek. Ma az Európai Bizottságnak a felnőttek tanulásával foglalkozó munkabizottsága legfeljebb csak a munkahelyi és a munkavállaláshoz szorosan kapcsolódó képességfejlesztéssel összefüggésben ösztönzi a felnőttek tanulását, amolyan redukcionista szemléletnek megfelelően. Ez nem önmagában meglepő, e helyzet az életen át tartó tanulást ösztönző komplex szakpolitika hiányára utal, mely nem találja és nem keresi a válaszokat a lemaradó EU-tagországi felnőtt-tanulási teljesítményekre, nem integrálja az EU-ban egyébként aktuálisan fellelhető felnőttoktatási kutatások felnőtt-tanulási fejlesztések, innovációk eredményeit. Ez valójában megfelelni látszik a felnőttek tanulását kizárólag foglalkoztatási szempontok alapján tekintő felfogásoknak.

Az **Opus et Educatio** tematikus száma arra vállalkozott, hogy feltárjon néhány a felnőttek tanulását és oktatását érintő kurrens tényezőt. Olyan tanulmányok kerültek kötetünkbe, melyek rámutatnak a felnőttek tanulásának és tanításának nemzetközi, többek között az UNESCO által reprezentált trendjeire és kérdéseire. Ezek tükrében jelentkező tudományelméleti kérdésekre keresnek válaszokat, a tanulási

eredmény alapú képzésfejlesztés kontextusában felbukkanó minőség-problémákat elemzik, de reflektálnak a felnőttek diplomaszerezési törekvéseit befolyásoló hatásokra és az idősödők változó tanulási szokásaira, valamint a felnőttkori tanulás validálásának korlátjaira, csakúgy, mint az idősödé népesség munkavállalását meghatározó tényezőkre és az önbizalomnak tanulásra gyakorolt hatásaira.

Ezzel összhangban számunk olyan projekteket vonultat fel, melyek az életen át tartó tanulás szemléletformáló hatását igyekeznek alátámasztani. Az ASEM LLL HUB hálózat tevékenysége az európai és ázsiai tanulási formák, módszerek, gyakorlatok összevetésének igényével, a Pécsi Szenior Akadémia a szenior tanulók aktív közösség és személyiség-formáló hatásainak felvonultatásával, míg az Erasmus+ VINCE projekt az az EU tagországaiban működő felsőoktatási intézményekben tovább tanulni szándékozó, úgynevezett harmadik országokból érkező fiatal felnőttek előzetes tudása validálásának kihívásai megjelenítésével mutat rá a tanulás hasznára.

E tematikus számban sem marad el könyv-recenziók megjelentetése. A vendég-szerkesztő arra vállalkozott, hogy három olyan kötet mutasson be, melyek külön-külön és együtt is a felnőttek tanulását és tanítását elemző – kutató munka néhány aktuális dimenzióját reprezentálja. A kötetek mindegyik uniós finanszírozású projektmunkához kapcsolódó kutatásokban és elemzésekben érlelődött és hoz téma-, vagy országspecifikus példákat. Mindezek együttesen a felnőttek tanulását befolyásoló két alapvető tényezőt, tehát a részvétel és a teljesítmény kérdését tolják előtérbe.

Célunk az volt, hogy az összegyűjtött és rendszerezett írásokkal reflexiókra készítsük a tisztelt olvasót, mert meggyőződésünk, hogy a felnőttek tanulási részvétele és a tanulási teljesítmény voltaképpen csak szemléletformálással lehetséges. Talán e körben is hozzájárulhatunk ahhoz, hogy az EAEA felnőtt-tanulási kiáltványa alapján a felnőttek tanulásának ereje és öröme sokak számára átélhető és elérhető legyen. Ehhez viszont nem csak szemléletformálásra, de a tanuláshoz való hozzáférés javítására és szélesebb társadalmi esélyteremtésre is szükség van.

Németh Balázs

vendégszerkesztő

Budapest, 2017. október

LOBODA Zoltán

A nemzetközi felnőttoktatási politika változása és az UNESCO

Bevezetés

A tanulmány aktualitását az adja, hogy 2015-ben az UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) ¹ közgyűlése a nemzetközi közösség felnőttoktatás-politikájára vonatkozóan új ajánlást² fogadott el, (UNESCO, 2015) amellyel egyben hatályon kívül helyezte a 39 évvel korábban elfogadott, és a nemzetközi felnőttoktatás-politikában sokáig meghatározónak számító ajánlását³. (UNESCO, 1976) Az új ajánlás nemcsak egy globális szakpolitikai reflexió az eltelt időszak politikai-ideológiai, társadalmi, gazdasági változásaira, hanem egyfajta szintézise is az UNESCO humanisztikus hagyományának és az OECD s az Európai Unió felnőttoktatás-politikájának. A tanulmány célja, hogy áttekintse, hogyan változott az elmúlt 40 évben a felnőttoktatás-politika célja, fogalmi és szakpolitikai keretrendszere, s hogyan ébredt az UNESCO a 2010-es évek közepére egy hosszú „csipkerózsika-álomból” s definiálta újra globális felnőttoktatás-politikáját.

Tanulmány először áttekinti a felnőttoktatásra használt nemzetközi fogalmakat és különbségeiket, bemutatja a felnőttoktatás-politika nemzetközivé válásának hátterét, s abban az UNESCO szerepét, részletezi azt a paradigmaváltást, aminek során az élethosszigtartó tanulás megközelítése felváltotta a korábbi élethosszigtartó oktatás fogalmát, kitérve az OECD és az Európai Unió szerepére a folyamatban, majd ismerteti a két szervezet nemzetközi felnőttkori tanulási politikájának céljait és prioritásait, majd bemutatja, hogyan definiálta újra az UNESCO globális felnőttoktatás-politikáját, s végül felvázolja az OECD, az Európai Unió és az UNESCO nemzetközi lehetőségeit és eszközeit a felnőttoktatás-politikai céljaik hatásának növelésére és érvényesítésére.

Nemzetközi felnőttoktatási fogalmak és megközelítések változó sokszínűsége

A felnőttoktatás-politika beavatkozási területe nem egyenlő a felnőttoktatással, mint akadémiai diszciplináris területtel. Egyrészt nem érinti a diszciplináris terület számos aspektusát, másrészt azon túlmutatva egy tágabb közpolitikai értelmezési keretben vizsgálja és tematizálja az adott szakpolitika terület azon kérdéseit és problémáit, amelyeket az államok vagy a kormányok kezelni szándékoznak. Egy szakpolitikai terület fogalmi megközelítésére és értelmezési keretére a célokság és az eszközválasztás jellemző, szemben a tudományos oksági felfogással. Ebből fakadóan a felnőttoktatásra vonatkozóan is többféle és időben változó nemzetközi terminológia volt érvényben, amit befolyásolt az is, hogy melyik nemzetközi szervezet, milyen szakpolitikai értelmezési és fogalmi keretben definiálta azt a területet, amire beavatkozása irányult.

Az UNESCO által használt felnőttoktatás fogalom (adult education) egy olyan szervezett oktatási folyamatot takar, amely független az oktatás tartalmától, szintjétől, módszertanától-pedagógiájától, s célja az általános tudásszerzés, a készségek, képességek fejlesztése és technikai vagy szakmai képzés megszerzése. A fogalom magában foglalja a formális felnőttképzési tevékenységeket is. (UNESCO, 1976) Az Európai Unió

¹ Az Egyesült Nemzetek Szövetségének Oktatási, Tudományos, Kulturális Szervezete.

² Recommendation on Adult Learning and Education, The General Conference of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), meeting in Paris from 3 to 18 November 2015, at its 38th session.

³ Recommendation on the development of adult education adopted by the general conference at its nineteenth session, Nairobi, 26 November 1976.

intézményei a felnőttoktatás (adult education) alá azon felnőttek részére nyújtott főként formális: intézményesített és szabályozott oktatási tevékenységet sorolja, amelyek gyakrabban általános oktatási, ritkábban szakképzési célúak: az alapkészségek hiányait pótolják, végzettség, képesítés megszerzésére irányulnak. A formális felnőttoktatás mellett, a felnőttoktatás-politika területéhez tartoznak az egyén önmegvalósításához, érdeklődéséhez, hobbijához kapcsolódó, a kiteljesedésüket és tudásukat bővítő, gazdagító nem-formális, tanfolyami jellegű tevékenységek. A felnőttképzést (adult training) a felnőttoktatástól az különbözteti meg, hogy elsősorban szakmai orientációjú és szakmai készségeket és képességek fejlesztését célozza. Az Európai Képzési Alapítvány és a CEDEFOP a felnőttképzés területére alkalmazza a folyamatos szakmai képzést/továbbképzést (continuing (vocational) education and training, CVET/CET vagy continuous vocational training, CVT), amely rendszerszerű megközelítésben a szakoktatás és szakképzés (initial vocational education and training) - ami az első munkába állás és foglalkoztatás előtt történik – folytatásának tekinthető. A folyamatos szakmai képzés a felnőttképzés részeként - olyan oktatási tevékenységet ölel fel, amelyek elmélyítik, bővítik és naprakésszé teszik az egyének készségeit, képességeit és tudását, gyakran álláshoz és/vagy foglalkozáshoz kapcsolódnak, átképzési célúak, de idesorolják a vállalati képzések körét is. A felnőttképzésen belüli formális – a folyamatos szakmai oktatás és képzés (CVET/CET), míg a nem-formális képzésnek – a folyamatos szakmai képzés (CVT) felel meg. (European Training Foundation, 1997, Cedefop, 2014)

Az UNESCO és a régebbi európai uniós szakpolitikai dokumentumokban használt a felnőttoktatási (adult education policy) vagy felnőttképzési politika (adult training policy) kifejezések az oktatási-képzési szolgáltatás-nyújtás, az intézményes jellemzők szempontjából ragadják meg a felnőttoktatást és –képzést, azonban az élethosszigtartó tanulás értelmezési keretében. Az OECD hatására és nagyjából az új évezred első évtizedének közepétől a felnőttoktatási és –képzési distinkció eltűnt a szakpolitikai dokumentumokból, s felváltotta a felnőttkori tanulás (adult learning) kifejezés. A felnőttkori tanulás fogalma kiterjed minden olyan formális, nem formális és informális – akár általános, akár szakmai jellegű – tanulási tevékenységre, amelyet felnőttek végeznek az eredeti tanulmányaik kiegészítése céljából. (Council, 2011) Az UNESCO 2015-ben elfogadott új ajánlása pedig a felnőtt tanulás és oktatás (adult learning and education) fogalmat kezdte el használni a felnőttoktatásra.

Élethosszigtartó oktatás mozgalom

Az UNESCO 70-es évekre kialakult meghatározó felnőttoktatás-politikai vezető szerepe egy olyan folyamat eredménye, amely a 60-as évek oktatási reformmozgalomából nőtt ki. A reformmozgalom kialakulásában meghatározó volt az oktatás világválságának diskurzusa, (Coombs, 1968) amire válaszként hozták létre az UNESCO égisze alatt a Nemzetközi Oktatástervezési Intézetet, amelynek Coombs igazgatója is volt. Az oktatás világválságának diskurzusa mögött társadalompolitikai, és ideológiai okok álltak. A gazdasági, politikai, szociális instabilitás felerősítette az oktatás kritikai reflexióját, s vezetett a felnőttoktatás újfajta értelmezéséhez. A kritikai diskurzusból három momentum játszott főszerepet: 1.) a formális oktatás iskolai modelljének kiritikája, 2.) az élethosszigtartó dimenzió megjelenése, ami azt tükrözte, hogy a tudás naprakészen tartható legyen, és felkészítése az egyént a technológiai változásokra, 3.) egyenlő oktatási esélyek és hozzáférés a társadalmi mobilitás és előrejutás egyik csatornájához. (Barros, 2012.a) A diskurzus ideológiai leparlására és egy új paradigma megfogalmazására a Faure-jelentés vállalkozott (Faure, 1972). A jelentés egy interpretációja és egy víziója volt az oktatási rendszer egészének újrastrukturálására irányuló céloknak és irányoknak, és kikövezte az utat az UNESCO 1976-ban elfogadott felnőttoktatás fejlesztési

ajánlásának. Az ajánlás a felnőttoktatás-politikát az élethosszigtartó oktatás értelmezési keretében először emelte nemzetközi szintre.

UNESCO 1976-os ajánlása

Az ajánlás mögött ott volt az oktatás iskolai modelljével való szembenállás és erős kritikája. Ez tükröződött az oktatás folyamatának értelmezésében és megközelítésében, hogy az oktatás az egyén életének minden fázisában jelen legyen. A felnőttoktatás új, nemzetközi kontextusban kiterjesztett definíciója szolgáltatta a narratívát az oktatási rendszer egészét felölelő vízióknak. Az ajánlás a felnőttoktatást a következőképpen határozza meg: szervezett oktatási folyamat, amely független az oktatás tartalmától, szintjétől, módszertanától-pedagógiájától, célja a készségek, képességek és tudás fejlesztése, képesítés megszerzése, azzal a céllal, hogy hozzájáruljon az egyén kiteljesedéséhez és részvételéhez az társadalmi, gazdasági és kulturális fejlődésben. A felnőttoktatás nem különálló „szektor”, hanem integrált része és alrendszere az élethosszigtartó oktatásnak. Az élethosszigtartó oktatás fogalma egyrészt az oktatás egészének új rendszerkerete, amiben kifejeződik az oktatási alrendszerek újrastrukturálási szándéka, másrészt a meglévő oktatási rendszeren kívüli oktatási potenciál fejlesztésére irányuló politikai törekvés.

Az ajánlás szerint a felnőttoktatás célja:

- Problémák és társadalmi változások kiritikai kezelése és megértése.
- Aktív állampolgárság és társadalmi igazságosság támogatása: aktív szerep a társadalom, közösség életében.
- Sokszínűség, kultúrák, szokások tiszteletben tartása és szolidaritás.
- Új tudás és képesítés biztosítása.
- Értékek, kultúra, környezet tisztelete, attitűdök fejlesztése, közösségi és családi életre nevelés, stb.
- A munka világába való beilleszkedés elősegítése, technikai és szakmai készségek fejlesztése.
- Szellemi és esztétikai értékek teremtésére képesség
- Hozzáállás és attitűd fejlesztése a szabadidő kreatív eltöltésére és kihasználására.
- A tanulási képesség fejlesztése.

Az ajánlás a felnőttoktatási célok eléréséhez egy sor, részletes szakpolitikai javaslatot fogalmaz meg az alábbi területekre:

felnőttoktatás tartalma, formája, részvétel a felnőttoktatásban,
felnőttoktatás módszere, eszközei, kutatása és értékelése,
felnőttoktatás struktúrája, az abban résztvevő szolgáltatók és a partnerség intézményesítése,
felnőttoktatásban dologzók képzése és státusza,
felnőttoktatás és ifjúsági képzés kapcsolata,
felnőttoktatás és a munka világa közötti kapcsolat,
felnőttoktatás irányítása, finanszírozása és szakpolitikai koordináció.

Forrás: Recommendation on the Development of Adult Education – General Conference, Nairobi 1976 alapján.

Az élethosszigtartó oktatás nemcsak az oktatás modern fogalmi megértésének eszközeként jelent meg, hanem a későbbi nemzetközi oktatáspolitikai diskurzus szempontjából két fontos meghatározó közkezdenciája is volt: 1.) az oktatás eszméjének elválasztása attól, hogy az egy meghatározott életszakaszban történik, 2.) az iskolai siker és kudarc jelentőségének és életre kiható hatásának a megkérdőjelezése. Az UNESCO felnőttoktatáspolitikai agendája egy társadalmi transzformációs „projekt” célkitűzéseit szolgálták. (Barros, 2012.a)

Természetesen, mint minden paradigmaticus változás vitát, megosztottságot és egyet-nem-értést is hozott. Az ajánlás élethosszigtartó oktatás megközelítése és szakpolitikai agendája, értelmezési keretet kínált és mozgatórugójává vált a felnőttoktatásról szóló nemzetközi vitáknak, az oktatásfejlesztési és oktatáspolitikai programoknak, pl.: az OECD keretében megjelenő folyamatos és visszatérő oktatás diskurzusa (permanent and recurrent education)

Élethosszigtartó tanulás

A késő 60-as évektől a 70-es években zajló élethosszigtartó oktatás diskurzusára elsősorban a humanisztikus megközelítés volt jellemző, és az általános fejlődés lehetőségébe vetett optimizmus. Ezzel szemben a 90-es évek közepétől egyfajta bizonytalan, elsősorban gazdasági értelemben, kiszámíthatatlan perspektíva váltotta fel a korábbi humanisztikus fejlődésbe vetett hitet. (Biesta, 2006)

Az új gazdaságra, a jóléti állam válságára, a neoliberális gazdasági fordulatra és a korai globalizációra reflektáló nemzetközi politika változásokat hozott a társadalmi- oktatási kilátások megítélésében, értelmezési keretben. (Barros, 2012.b) John Field szerint, ami történt az a háború utáni keynesiánus nemzetközi politikai konszenzus – amiben az oktatás elsődleges állampolgári alapjogként látták, és amit az államnak kell elsődlegesen biztosítani – felváltása egy olyan neoliberális megközelítéssel, amiben az oktatást, az állam által liberalizált módon biztosított és a fogyasztók számára nyújtott szolgáltatásnak látják. (Field, 2002) Az új kontextuális narratíva előtérbe helyezte a tanulást, az egyéni felelősséget, s ezáltal kijelölte az utat az élethosszigtartó tanulás fogalmi meghatározása felé.

Az élethosszigtartó tanulás értelmezési kerete a 90-es évekre teljesedett ki, s a felnőttoktatási nemzetközi diskurzus is ebben az új keretben folytatódott. Brine szerint a korai humanisztikus vonulat mellett két további egymástól – részben időben és fejlődésében is – elkülönülő élethosszigtartó tanulási megközelítést különböztet meg. A 90-es évek közepén elsősorban az OECD és az Európai Unió fórumain megjelenő élethosszigtartó tanulás diskurzus középpontjában egy erős gazdasági funkció állt, amely megközelítés elsősorban a humántőke-elméleteken alapult – eszerint a termelékenység és versenyképesség a munkaerő minőségétől, a munkavállaló készségeitől és képességeitől függ – míg 2000-es évek diskurzusára már egy puhább, kevésbé imperatív gazdasági megközelítés lett jellemző. Miközben megmaradt a gazdasági orientáció, az egyén és piac központi szerepe mellett az állam és a civil társadalom is megjelent. (Brine, 2006)

John Field (Field, 2004) három szempontot emel ki, amely megkülönbözteti a 90-es évek közepén uralkodóvá váló értelmezési keretet és megközelítést a korábbiaktól. Elsőként, azt emeli ki, hogy az új paradigma elősegítette, hogy a korábbi intézményi, kínálati (szolgáltatást nyújtó) megközelítésről a fókusz a keresletre (szolgáltatást igénybe vevőre), a tanulóra és a tanulási folyamatra, a kompetenciák és készségek elsajátításának módjára helyeződjön, másodsor, hogy a diskurzus hangsúlyozza, hogy a tanulás az egyén teljes életciklusának része (lifelong) és tanulás rendkívül sokféle kontextusban, tanulási környezetben történhet (lifewide), s ezzel implicite a tanulás egymást kiegészítő és egymással részben versengő formáit legitimálja, mint a tudásszerzés arénáit. Harmadszor kiemeli az élethosszigtartó tanulás – mint középkategóriás elmélet (middle range theory) – összekapcsolódását a modern társadalomelméletekkel,

amelyek az individuum – tanuló egyén – és a szervezetek közötti kapcsolatot, viszonyt, a kettő állandó reflexivitása, egymásra hatása eredményének tartják.

Az OECD szerepe

Az OECD-nek meghatározó szerepe volt abban, hogy az emberi tőke elmélet behatolt a közpolitika világába, és a fejlett országok az oktatásra kezdtek úgy tekinteni, mint a gazdasági növekedés egyik motorjára. Halász Gábor Moutsioszt idézi, hogy „miközben a nyugati társadalmi mozgalmak az oktatás demokratizálásáért küzdöttek az OECD folyamatosan úgy tekintett az oktatásra, mint az emberi erőforrások termelésének gépezetére, melynek a célja az, hogy elősegítse a tagállamok gazdasági fejlettségét”. Az OECD az oktatáspolitikát a gazdasági és társadalmi fejlődés tágabb kontextusába helyezve vizsgálja, nem az ágazati intézményrendszerek működtetésére helyezi a hangsúlyt, hanem arra, hogy az oktatás milyen módon járulhat hozzá hatékonyan a gazdasági növekedéshez és a társadalmi szolidaritáshoz. (Halász, 2014)

Az OECD „Munka Vizsgálata” (OECD, 1994) alapozta meg a szervezet élethosszigtartó tanulás koncepcióját. A Munka Vizsgálat az aktív munkaerő-piaci politikák kiterjesztésének programja. A vizsgálat egy sor olyan a későbbi felnőttoktatás-politikai agenda szempontjából meghatározó célkitűzést jelölt ki: 1.) kínálati oldali intézkedések diverzifikálása, célzott képzési programok indítása, 2.) ösztönzők és munkáltatók bevonása a képzési programok fejlesztésébe, 3.) munkaerő készségeinek és képességeinek javítása, 4.) az oktatásból a munka világába való átmenet újradefiniálás, amelyek hozzájárultak az élethosszigtartó tanulás politikájának intézkedésekre és beavatkozásokra történő lefordításához. Az OECD Oktatáspolitikai Elemzések sorozatának 2001. évi kötetét (OECD, 2001) az élethosszigtartó tanuláshoz szentelte. A kötet kiemelte, hogy az élethosszigtartó tanulás a korábbi oktatási reformokhoz képest egy teljesen új, rendszerszerű megközelítés. A tanulók sokszínűségének felismerése mellett kiemeli, hogy a szükséges kompetenciákat mindenki számára biztosítani kell, és szorgalmazza a differenciált megoldások alkalmazását. Az új tanulási rendszerkeretben már nem az alrendszerek és azok kapcsolata a meghatározó, hanem az egyén és a tanulási utak. Az új keret nem intézményi struktúrákban gondolkodik, hanem tanulási utakban, jellemzője a tanulókörzpontúság, amelyben kiemelt szerepe van a részvételnek, a tanulásra irányuló képesség, a tanuláshoz szükséges alapkészségek biztosításának, a motiváció kialakításának és fejlesztésének. (Loboda, 2013)

OECD felnőttkori tanulás politikája

A felnőttkori tanulás politikája a felnőttoktatás és felnőttképzés területére terjed ki, s nem egymástól megkülönböztetve kezeli a két alrendszert. A felnőttkori tanulás – széles spektruma a felnőttek tanulási tevékenységeinek alrendszerektől függetlenül, amelyek magában foglalják a formális, nem-formális, teljesidejű, részidős tanulási tevékenységeket, és sokféle tanulási szolgáltató képes az eltérő tanulási igényeknek megfelelő kínálatot biztosítani. A felnőttkori tanulás ilyen kiterjesztő értelmű megközelítése, amely magában foglalja a munkahelyi képzéseket, felnőttek formális felnőttoktatását, a korrekciós és hiányzó végzettség képzés megismerésére irányuló képzéseket, alapkészség-fejlesztő kurzusokat, a nyelvi és állampolgári kurzusokat bevándorlók számára, a munkaerő-piaci tanfolyamokat álláskeresőknél, és önképző és szabadidős tanfolyamokat és közösségi tanulási lehetőségeket egy megváltozott felnőttoktatás-politika programot indukált.

A felnőttkori tanulás területén javasolt beavatkozások:

1.) Célzott intézkedések és pénzügyi ösztönzők bevezetése az alacsonyan képzett felnőttek részvételének növelése érdekében. A hátrányos helyzetű csoportok képességszintjének és szakképzettségének javítására irányuló politikáknak figyelembe kell venniük a részvétel potenciális akadályait, pl.: motiváció hiánya, tanulási képesség hiánya, időhiány és pénzügyi korlátok. Olyan célzott beavatkozásokra van szükség, amelyek biztosítják az előnyök egyenlőségét és a méltányosságot.

2.) A felnőttkori tanulás előnyeinek növeléséhez szükséges strukturális előfeltételek megteremtésére irányuló politikák, úgymint a validáció, pályatanácsadási és információs politikák, kompetencia-alapú tanúsítási rendszerek, amelyek a munkáltatók számára hitelesek és átláthatóak, valamint a felnőttkori tanulásból fakadó előnyök láthatóságának javítását célzó és a nagyobb összhangot biztosít az egyének kereslete és a kínálat között.

3.) keresletet költség-megosztáson alapuló társfinanszírozási modellek (jövedelemadó kedvezmények, egyéb adó és támogatási modellek alkalmazása.

4.) A felnőttkori tanulási szolgáltatások változatossá tétele a tanuló egyén igényeinek megfelelően, valamint minőségének és ellenőrzésének fejlesztése, a felnőttkori tanulási piac átláthatóságának javítása, megfelelő szabályozási keretrendszer felállítása: minőségi szabványok bevezetése.

5.) Politikai koordináció és koherencia javítása: az összes érintett bevonásával járó koordináció az oktatási politikákon belül az élethosszigtartó tanulás fejlesztése céljából, valamint az oktatási- és foglalkoztatáspolitikai célkitűzések és felnőttkori tanulási és a szociális jóléti programok közötti kapcsolat javítása érdekében. (OECD, 2003. 2005)

forrás: Beyond rhetoric: Adult learning policies and practices (OECD, 2003) és a Promoting adult learning (OECD, 2005) kiadványok alapján.

Az élethosszigtartó tanulás uniós szakpolitika szintjére emelése

Az OECD élethosszigtartó tanulás politikájának komoly befolyásoló hatása volt az európai uniós politikákra. Az uniós szintű diskurzus kezdete a Delors vezette Európai Bizottság Fehér Könyvéhez (European Commission, 1994). nyúlik vissza. A dokumentum központi témája a tudásalapú gazdaság megteremtése a gazdasági növekedés, globális versenyképesség és a technológiai változások korában. A dokumentum foglalkozik a társadalmi kohézióval és a foglalkoztatás problémáival, s ezt direkt módon kapcsolja össze az élethosszigtartó tanulással. Az élethosszigtartó tanulás a válasz a munkanélküliségre, a foglalkoztatási problémákra, és a versenyképesség, gazdasági növekedés kihívásaira, amely abból a foglalkoztatáspolitikai paradigmából indul ki, hogy a gazdaság a magasabb hozzáadott értéket teremtő szektorokban létrehozza a munkahelyeket, azonban ezek megfelelő munkaerőt igényelnek, megfelelő képességekkel, amely szükségessé teszi a képességek és képzettségi szint növelését. Az a politika, amely hozzájárul az oktatási és képzési szint emeléséhez egyben közvetett módon munkahelyteremtést eredményez. A Delors-féle Fehér Könyvet kiegészítve jelentette meg a Bizottság oktatási és képzési Fehér Könyvet. (European Commission, 1996). A Cresson-féle Fehér Könyv kiemelt figyelmet szentelt az alacsonyan képzetteknek és hátrányos helyzetűeknek, akikről kevés szó esik a Delors-i dokumentumban. Az oktatási fehér könyv beemelte a tanulásban érintettek körébe a képzetlen, végzettség nélküli, lemorzsolódó, hátrányos helyzetű, migráns tanulókat.

Az élethosszigtartó tanulás uniós politika szintre emelése három egymást követő és kiegészítő szakpolitikai dokumentum: az európai Bizottság Memoranduma az élethosszigtartó tanulásról, a Bizottság Közleménye, és az Európai Unió Tanácsának határozata eredményeként következett be. (Európai Bizottság, 2000, European Commission, 2001; Council 2002). Ezeknek megfelelően az élethosszigtartó tanulás mind a lisszaboni folyamat, mind az Európa 2020 stratégia kiemelt szakpolitikájává vált.

Az uniós felnőttkori tanulás politika

Az uniós felnőttkori tanulás politika célrendszere a lisszaboni és az Európa 2020 stratégiából ered. Az Európa 2020 stratégia leszögezi, hogy az egész életen tartó tanulás és készségfejlesztés kulcsfontosságú a jelenlegi gazdasági válság és a népesség idősödésének kezelése szempontjából, illetve az Európai Unió tágabb gazdasági és szociális stratégiájában. A felnőttkori tanulásról szóló, 2008. májusi tanácsi következtetések elsőként határozták meg a felnőttoktatási ágazatra vonatkozó közös prioritásokat, és teremtették meg egy koordinált európai szakpolitikai együttműködés alapjait. A 2008 és 2010 közötti felnőttoktatási cselekvési terv a felnőttkori tanulásban való részvétel növelését és a felnőttkori tanulás minőségének javítását célozták.

Felnőttkori tanulás cselekvési terve:

Javítsa a felnőttek lehetőségét arra, hogy – személyes és szakmai fejlődésük, társadalmi szerepvállalásuk, alkalmazkodóképességük, foglalkoztathatóságuk és a társadalomban való aktív részvételük elősegítése érdekében – életük bármely szakaszában színvonalas oktatásban részesüljenek.

A felnőttoktatásra és -képzésre vonatkozó új szemléletmódot alakítson ki, mely a tanulás eredményére, illetve a tanulói felelősségvállalásra és önállóságra helyezi a hangsúlyt.

Ösztönözze, hogy a felnőtt lakosság körében nagyobb mértékben tudatosuljon, hogy a tanulás az egész életüket végigkíséri, és arra rendszeres időközönként, különösen munkanélküliség vagy a pályafutáshoz kapcsolódó változások idején sort kell keríteni.

Segítse elő az élethosszigtartó, eredményes pályaorientációs rendszerek, valamint a nem formális és az informális tanulás elismerését célzó integrált rendszerek kifejlesztését.

Biztosítsa – a civil társadalom és a szociális partnerek, valamint a helyi hatóságok támogatásával – olyan magas színvonalú, formális és nem formális felnőttkori oktatás és képzés átfogó nyújtását, amely kulcskompetenciák elsajátítására irányul, vagy az európai képesítési keretrendszer különböző szintjeinek megfelelő képesítéssel zárul.

Biztosítson a felnőttek képzési szükségleteihez igazított, rugalmas oktatási és képzési lehetőségeket, ideértve a vállalati képzéseket és a munkahelyi tanulást is.

Ösztönözze, hogy a munkáltatók körében nagyobb mértékben tudatosuljon, hogy a felnőttkori tanulás hozzájárul a termelékenység, a versenyképesség, a kreativitás, az innováció és a vállalkozói készség előmozdításához, és fontos tényező az alkalmazottaik foglalkoztathatóságának és munkaerő-piaci mobilitásának növelésében.

forrás: Council conclusions of 22 May 2008 on adult learning (Council, 2008) alapján.

Az uniós oktatáspolitikai koordináció a poszt-lisszaboni korszakban az Oktatás és Képzés 2020 stratégiai keretben folytatódott. A stratégiai keret meghatározta a felnőttkori tanulásban való részvétel uniós számszerű célkitűzését. A részvételi célt uniós átlagban a felnőttkorú lakosság 15%-ában határozta meg. Az új felnőttkori tanulási cselekvési terv (Council, 2011) ennek az új keretnek és célnak megfelelően jelölte ki a követendő felnőttoktatás-politikai célokat. Fontos azonban megjegyezni, hogy a Juncker-féle Európai Bizottság hivatalba lépésével több változás is történt, amelyek hosszabb távon kihathatnak a felnőttkori tanulás és felnőttoktatás-politikára. Először is megszűnt az Erasmus + új közösségi programban az önálló felnőttoktatási komponens a korábbi Grundtvig program. A programirányvonalak meghatározzák az oktatási és képzési alrendszerek számára prioritásokat, azonban ezeket alárendelik a pályázati tevékenységtípusra definiált horizontális prioritásoknak. Az, hogy az önálló programkomponens hiánya milyen hatással van a felnőttoktatási tevékenységet folytató szolgáltatók sikeres pályázati aktivitására, az elkövetkező évek egyik vizsgálendő kérdése lehetne. Másodsor, a szakképzés és felnőttkori tanulás területe az Oktatás és Kultúra Főigazgatóságtól a Foglalkoztatási Főigazgatóság felelősségi körébe került, amely a felnőttkori tanulási politikát az uniós készségek és képesítések (skills and qualifications) stratégiai megközelítésében értelmezi.

Az EU felnőttkori tanulási cselekvési terve 2012–2014

Az egész életen át tartó tanulás és a mobilitás megvalósítása

A felnőttkori tanulás iránti kereslet élénkítése, információs és pályaorientációs rendszerek működtetése, -- hátrányos helyzetű csoportok, a korai iskolaelhagyók, a nem foglalkoztatott, oktatásban vagy képzésben nem részesülő fiatalok, az alacsony képzettségű, különösen az írni-olvasni nem tudó felnőttek – tudatosságának és motivációjának növelését célzó hatékony tájékoztató kampányok szervezése.

Ösztönözzék a munkáltatókat, hogy fektessenek nagyobb hangsúlyt a munkahelyi tanulásra, mind a munkavégzéshez szükséges, mind az általánosabb készségek növelése céljából, többek között rugalmasabb munkarend biztosítása révén.

A felnőttek rugalmas tanulási formákat vehessenek igénybe elősegítése.

Validáció: léptessenek életbe olyan teljesen működőképes rendszereket, amelyek a nem formális és az informális tanulást érvényesítik, és ösztönözzék, hogy azokat a különböző korú és képesítési szintű felnőttek, valamint a vállalkozások és egyéb szervezetek is igénybe vegyék.

Az oktatás és a képzés minőségének, illetve hatékonyságának javítása

A felnőttoktatási ágazat minőségbiztosítása, akkreditációs rendszerek bevezetése,

Felnőttoktatásban alkalmazottak oktatók szakmai fejlesztése, kompetenciaprofilok

Felnőttkori tanulás finanszírozására, amely a felelősség megosztásán, a felnőttkori tanulás iránti magas fokú állami kötelezettségvállaláson, a fizetni nem tudók támogatásán, a pénzforrások kiegyensúlyozott, az egész életen át tartó tanulás folyamatát végigkísérő elosztásán, valamennyi érdekelt fél méltányos pénzügyi hozzájárulásán alapuló átlátható rendszert.

Az oktatási kínálat és a munkaerő-piaci igények összehangolására dolgozzanak ki mechanizmusokat.

mélyítsék el az együttműködést és a partnerséget a felnőttkori tanulásban érdekelt valamennyi féllel, képzési szolgáltatókkal, szociális partnerekkel és a civil társadalmi szervezetekkel, különösen regionális és helyi szinten, tanulási régiók és helyi tanulási központok létesítése révén.

A méltányosság, a társadalmi kohézió és az aktív polgári szerepvállalás előmozdítása a felnőttkori tanulás révén

Készség és képességfejlesztő kurzusok kínálatának bővítése: írás-olvasási és számolási készségeket, a digitális jártasság fejlesztését célzó kurzusok, aktív részvételhez szükséges alapkészségeket és műveltséget (pl. gazdasági és pénzügyi műveltség, polgári, kulturális, politikai és környezettudatosság, az egészséges életvitellel kapcsolatos tájékozottság).

Célzott támogatások a felnőttkori tanulásból kimaradó csoportok számára: migránsok, romák, időskorúak, fogyatékkal élők számára.

A felnőttek kreativitásának és innovációs készségének fejlesztése és a tanulási környezetük javítása

Az új pedagógiai módszereknek és kreatív tanulási környezeteknek a felnőttoktatásban való kialakítása érdekében, valamint a felnőttkori tanulásnak, mint az állampolgárok kreativitását és innovációs képességét fejleszteni hivatott eszköznek az előmozdítása céljából a tagállamok felkérést kapnak arra, hogy mindenekelőtt:

Mozdítsák elő olyan transzverzális kulcskompetenciák elsajátítását, mint a tanulás tanulása, a kezdeményezőképeség és a vállalkozói készség, a kulturális tudatosság és kifejezőképeség, különösen a kulcskompetenciák európai referenciakeretének a felnőttoktatási ágazatban való alkalmazása révén.

Növeljék a kulturális intézményeknek (például múzeumok, könyvtárak stb.), a civil társadalomnak, a sportszervezeteknek és egyéb testületeknek, mint a nem formális és az informális tanulás kreatív és innovatív helyszíneinek a szerepét.

Használják ki jobban az információs és kommunikációs technológiákat a felnőttoktatás terén annak érdekében, hogy nőjön a felnőttkori tanulásban való részvétel lehetősége és javuljon az oktatás színvonala, például a távoktatásban rejlő új lehetőségek kiaknázása, illetve e-tanulási eszközök és platformok létesítése révén, mert ezáltal új célcsoportok érhetők el, különös tekintettel a speciális igényű vagy távol eső helyen élő tanulókra.

A felnőttkori tanulással kapcsolatos tudásalap növelése és a felnőttoktatási ágazat figyelemmel kísérése

Nemzetközi felmérésekben és tanulmányokban való részvétel.

Statisztikai adatgyűjtési programok, hatásvizsgálatok elemzések, interdiszciplináris kutatások és monitoring.

Forrás: Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning (Council, 2011) alapján.

Az UNESCO megújult felnőttoktatás-politikája

A felnőttoktatáspolitikát a kezdetektől fontos területe volt az UNESCO mandátumának. Ugyanakkor mintha hosszú időre „csipkerózsika-álomba” zuhant volna a szervezet, s a 90-es évektől a 2000-es évek elejéig kevésbé játszott meghatározó szerepet az oktatásról szóló nemzetközi szakpolitikai vitákban. Pedig a 90-es évek közepén jelent meg az UNESCO Nemzetközi Bizottságának felkérésére készült az Oktatás – rejtett kincs, című jelentés, (UNESCO, 1996) aminek az elkészítését az a Jacques Delors vezette, aki ebben az időszakban az Európai Bizottság elnöke is volt, és a nevéhez fűződik a korábban említett bizottsági Fehér könyv. (European Commission, 1994) Nagyjából egyidőben és mégis nagyon különböző megközelítésben foglalkozik a két jelentés a felnőttoktatással, illetve UNESCO-s terminusban élethosszigtartó oktatással, míg uniós terminusban élethosszigtartó tanulással. Az UNESCO jelentésben olyan mondatok olvashatók, amelyek az

uniós szövegben idegenül hangzottak volna, pl.: "az oktatást többé ne csak a gazdasági fejlődésre gyakorolt szerepe alapján határozzák meg, hanem tágabb értelemben: a humánfejlődésre gyakorolt hatása alapján" (UNESCO, 1996, 55. o.). Az UNESCO jelentés továbbra is ragaszkodik ahhoz a humanista hagyományhoz, amely a szervezet alapjellemezője, és az 1976-os ajánlás sine qua non-ja. Például a jelentés 3. fejezete a gazdasági fejlődéstől a humánfejlődésig címet kapta, amiben olyan állítások olvashatók, hogy a termeléscentrikus társadalommodell zsákutcába vezet, és az az oktatás elsőrendű feladata, hogy meg kell tanítani az emberiséget saját fejlődésének a kézbe tartására (UNESCO, 1996, 64. o.). A jelentés víziója szerint az oktatás 4 alapelve: a megtanulni megismerni, megtanulni dolgozni, megtanulni együttélni másokkal, megtanulni élni.

Adódik ugyanakkor a kérdés, hogy mégis miért is lehet ennyire szembeszökő a megközelítés, értelmezési keret és a szakpolitikai program alapján megrajzolt különbség abban, hogyan látja a két jelentés, ti.: az európai bizottsági és az UNESCO-s, az oktatás, s ezen belül a felnőttoktatás célját? Alapos elemzés hiányában azt mondhatjuk, hogy leginkább a szervezeti-intézményi és működési különbségek, a tagállamok eltérő fejlettségi szintje és problémái heterogenitása, a kulturális és hagyományban gyökerező sokszínűség, az érdekartikuláció különbségei, s természetesen a szervezet jogszabályi corpora által biztosított mandátumi és fogalmi keretek különbségei lehettek meghatározóak abban, hogy a két jelentés különböző értelmezési keretben és eltérő programot vázolt fel.

Az UNESCO jelentést nem követte látható és átütő politika és programalkotás, amivel a nemzetközi porondon markánsan megjelent volna. Knoll szerint az 1997-es hamburgi Confinteá⁴ konferencia volt az első fordulópontra. A konferencia egy átfogó kritika jegyében szerveződött, hangot adva az évek óta húzódozó feszültségnek, hogy markánsabb és átütőbb politikát szükséges folytatni. Az áttöréshez hozzájárult a civil társadalom erős jelenléte a konferencián, hogy sikerült elfogadni az elkövetkező évtized részletes agendáját, valamint megerősíteni azt a határozott szándékot, hogy elmélyítsék és bővítsék a felnőttoktatás fogalmát az élethosszigtartó tanulás perspektívájában. (Knoll, 2007) Az igazi áttörést azonban a következő, 2009-es braziliai felnőttoktatási konferencia jelentette. Paul Bélanger⁵ programadó előadásában (UNESCO, 2010.a) hangoztatta, hogy szükséges a felnőttoktatás tágabb megközelítése, ami magában foglalja a felnőttoktatási és felnőttképzési tevékenységeket: az alapkészségek közé tartozó szövegértéstől (literacy) a folyamatos képzésig (az uniós *continuous vocational training/CVT* értelmében használva), és szükséges az élethosszigtartó tanulás perspektíva alkalmazása. A felnőttoktatásnak fejleszteni szükséges az egyének képességeit, hogy a humán szféra minden területén kezdeményezőek legyenek. Kiemelte, hogy az UNESCO humanisztikus megközelítésének megtartása a szervezet fontos erőssége, azonban itt az idő, hogy elfogadjanak olyan politikákat, jogszabályokat, amelyek explicit módon elismerik az oktatás változó szerepét, és annak megfelelően keresik a helyét a közpolitikákban. A konferencia zárónyilatkozatában egy sor újító következtetésről határoztak:

- az implementáció erősítéséről és elfogadták a monitoring keretrendszer⁶, (UNESCO, 2010.b)
- felhatalmazást adtak arra, hogy a szervezet regionális monitoring mechanizmusokat léptessen életbe a monitoring keretrendszer alapján és referenciaértékeket és indikátorokat határozzon meg,

⁴ CONFINTEA az UNESCO 10-12 évente megrendezésre kerülő globális felnőttoktatási konferenciája, nevét a francia elnevezés – *Conférence internationale sur l'éducation des adultes* – rövidítéséből kapta.

⁵ Paul Bélanger a Felnőttoktatás Nemzetközi Tanácsának (International Council for Adult Education) elnöke volt akkoriban.

⁶ Belem Framework for Action.

- hangsúlyozták az együttműködést az agrár, az egészségügyi és foglalkoztatási szektorokkal a monitoring tevékenység során,
- elkötelezték magukat, hogy irányelveket dolgoznak ki a felnőttoktatás tanulási eredményeire, mind a formális, nem-formális és informális tanulási tevékenységekre, s ezeket validálják,
- az elkötelezettség erősítése érdekében az átláthatóság és láthatóság növelése,
- döntöttek arról, hogy 2012-ig felülvizsgálják az 1976-os UNESCO ajánlást a felnőttoktatás fejlesztéséről,
- harmonizálják az UNESCO felnőttoktatási megközelítését más nemzetközi szervezetek oktatáspolitikai és fejlesztési agendájával.

Az UNESCO új ajánlása a felnőtt tanulásról és oktatásról

Az UNESCO közgyűlése által 2015-ben elfogadott új ajánlás kitágította a korábbi felnőttoktatási fogalmat, hasonlóan a korábban idézett Bélanger-i előadás megközelítéséhez. A felnőttoktatást átnevezte felnőtt tanulás és oktatásnak, amely az élethosszigtartó tanulás alapeleme, magában foglalja a felnőttek oktatásának és tanulásának teljes spektrumát. A felnőttoktatás célja: 1.) a felnőttek alapkészségekkel és kulcskompetenciákkal felruházása, 2.) a szakmai készségek, szaktudás, szakmai fejlesztés, 3.) az aktív állampolgárság fejlesztése, a társadalomba és közösségbe integrálódó egyén képességeinek, tudásának, attitűdjeinek fejlesztése és értékek megőrzése, megújítása. A felnőttoktatásnak számos tanulási lehetőséget, utat és rugalmas, célcsoportspecifikus programkínálatot kell biztosítania.

Az új ajánlás is megtartotta a humanisztikus megközelítést. A humánusot hangsúlyozó emberképe a következőkön alapul: 1.) kritikai gondolkodás, autonóm cselekvés, felelősségvállalás, 2.) munka világában és gazdaságban cselekvőképes, kreatív és fejlesztő hozzáállás, 3.) a tanuló társadalom aktív és résztvevő tagja, a közösségért felelősséget vállaló, szolidáris, 4.) az emberi jogok tisztelete, demokratikus részvétel, környezettudatosság.

A felnőttoktatás-politika céljai az ajánlás alapján a következők:

Szakpolitika, kormányzás, struktúrák

Felnőttoktatás alkotmányos jogainak biztosítása, megfelelő irányítási struktúrák létrehozása.

Interdiszciplináris és szektorközi politika, politikakoordináció erősítése a gazdasági, foglalkoztatási, agrár, szociális, kulturális, egészségügyi, környezetvédelmi politikákkal.

Élethosszigtartó tanulás perspektívájában interminiszteriális fórumok létrehozása.

Méltányos, egyenlő hozzáférést biztosító, a felnőttek tanulási szükségleteihez igazodó stratégiák kidolgozása és implementációja.

Partnerségi (közsféra, magánszféra, akadémia, civil szervezetek közhatóságok, szociális partnerek) és együttműködési struktúrák és folyamatok helyi, nemzeti, regionális és nemzetközi szinten.

Eredményes és hatékony felnőttoktatás-politikához tényalapú eszközök, értékelés, monitoring.

Felnőtt tanulási és oktatási intézkedések és programkínálat szükségletekhez és jövőbeli igényekhez igazítása.

IKT és digitalizáció lehetőségeinek kihasználása.

Megfelelő, biztonságos tanulási infrastruktúra és technológiai feltételek biztosítása.

Felnőttoktatók professzionalizációjának támogatása: képzés, továbbképzés, foglalkoztatási feltételek fejlesztése.

Tanulási eredmények alapú szemlélet erősítése, nem-formális és informális tanulás eredményeinek validációja és ekvivalenciájának biztosítása a formális tanulási környezetekben szerzett képesítésekkel, nemzeti képesítési keretrendszerek létrehozása és működésbe vétele.

Finanszírozás

Megfelelő szintű pénzügyi források biztosítása, költség-hatékony és költség-megosztási mechanizmusok alkalmazása, transzparens forrásallokáció.

Alapkészségekbe befekertetés prioritásként.

Részvétel, befogadás, méltányosság

Tanulási lehetőségek kínálatában a szociális, kulturális, nyelvi, gazdasági, oktatási különbözőség figyelembe vétele.

A hozzáférés és részvétel növelése, speciális, alul-reprezentált célcsoportok ösztönzőkkel történő kiemelt támogatása.

A felnőtt tanulók igényeinek, aspirációnak a figyelembe vétele a kurzusok tervezése, megszervezése, tartalma és módszerei tekintetében.

Intézményi struktúrák, pl.: közösségi tanulási központok, kialakítása és megerősítése.

Javítani minőségi pályatanácsadási és információs szolgáltatásokhoz hozzáférést.

Minőség

Standardizált minőség kritériumok meghatározása, minőségellenőrzési és minőségbiztosítási rendszerek kiépítése és működtetése.

Megfelelő monitoring és értékelési intézkedések biztosítása.

Kutatások, elemzések eredményeinek, innovatív, jó gyakorlatoknak a terjesztése.

Forrás: Recommendation on Adult Learning and Education (UNESCO, 2015) alapján.

Nemzetközi felnőttoktatás-politika hatása és érvényesítése

A nemzetközi szervezetek hatása és befolyása a felnőttoktatás-politikára sok tényezőtől függ. Számít, hogy a szakpolitikai célokat mikor és milyen céllal fogalmazták meg, mire reflektál, milyen értelmezési keretben és megközelítésből fogalmazza meg a prioritásokat, hogyan definiálja a beavatkozási területet, kritika vagy jövőre irányuló politika-alkotás a szándéka, stb. A szervezet missziója, mandátuma, döntéshozatali folyamatai, eszközei és presztízse, illetve tagállamai problémaközösségének homogenitása vagy heterogenitása és érdekartikulációs lehetőségei szintén kijelölik azt a primér cselekvési mezőt, amiben a szervezet közpolitikai hatása és befolyása leírható. Globális, nemzetközi szakpolitikák esetében számolni kell azzal a deficittel is, hogy a nemzeti, szervezeti és intézményi modellek és kontextusaik figyelembe vétele, sokszínű és eltérő fejlettségű tagság esetében, nemcsak a politika-alkotási és egyeztetési-tárgyalási folyamatokat nehezíti meg, de gyengíteni képes a szakpolitikai pragmatizmust is. Szintén komoly befolyásoló erőt jelent, ha a szervezet kiterjedt kapcsolatokkal rendelkezik üzleti szereplőkkel, lobbicsoportokkal, stakeholderekkel, a médiával, és sikerül őket nemcsak a partnerségbe bevonni, hanem a kommunikációs térben is aktivizálni.

A szervezetek befolyásolási kapacitását meghatározó eszközeit sok szempontból lehet vizsgálni: vajon rendelkezik-e a szervezet az adott politikaterületen jogi, szabályozási kényszerítő erővel, pénzügyi támogatással, rásegítő, innovációt gerjesztő programokkal, a támogatáspolitikájához, programjaihoz kapcsolódó kondicionalitással-adaptivitási kényszerrel vagy nyomással, illetve milyen tudásakkumulációs, tudástransfer és tudásdiffúziós mechanizmusokat, szimbolikus eszközöket alkalmaz szakpolitikája hatásainak maximalizálása érdekében.

Az élethosszigtartó tanulás politikájának szellemi bölcsője az OECD volt, s a szervezet keretein belül történt meg a politika operacionalizálása is. Hatása az élethosszigtartó tanulás oktatáspolitikai paradigmává és globális diskurzussá válására vitathatatlan. A szervezet ugyanakkor nem rendelkezik szabályozó hatalommal, pénzügyi támogatáspolitikát sem folytat, s a befolyását tudásmenedzsment és szimbolikus eszközök révén biztosítja. Szimbolikus eszközei hatását annak a tudásnak köszönheti, amelyre azáltal tesz szert, hogy mélyen beelátja a tagállamokban zajló szakpolitikai folyamatokba, ezekről folyamatosan adatokat gyűjt, ezeket az adatokat felhasználva globális elemzéseket végez, s az országokat folyamatosan szembesíti ezek eredményeivel. (Halász, 2014)

Az Európai Unió adaptálta az OECD élethosszigtartó tanulás politikáját, ugyanakkor gyakorlati befolyásolási lehetőségei – nem egyenlő a hatással – a politika alkalmazására, eszközeinek köszönhetően túlmutatnak az OECD lehetőségein. Az EU szabályozási hatalommal is rendelkezik, mégha az oktatás területén ez csekély mértékben van jelen, vannak pénzügyi támogatási eszközei, amelynek igénybevételét kondíciók telejsítéséhez kötik, s működik egy intézményesített szakpolitikai együttműködés (open method of coordination) a szimbolikus eszközök érvényesítése céljával. Az élethosszigtartó tanulás az EU-s kontextusban egy szakpolitikai stratégiai keretévé (overarching framework) vált az oktatásfejlesztésnek. (Loboda, 2013). A tagállami alkalmazásra hatással vannak az uniós eszközök, úgymint a nem-kötelező erejű uniós jogszabályok és döntések, amelyek azonban politikai konszenzussal bírnak és elfogadásuk politikai elkötelezettséget jelent, a közösségi programok – az Élethosszigtartó tanulás (lifelong learning community programme) és az Erasmus+ keretprogramok, az Európai Szociális Alap forrásainak prioritásai és felhasználását meghatározó előzetes feltételrendszer (ex-ante conditionality) teljesítése, s a nyitott koordinációs együttműködés keretében megvalósuló közös cselekvés, szimbolikus eszközök alkalmazása. A lisszaboni és az Európai Foglalkoztatási Stratégia céljaival összhangban, a 2007–2013 közötti uniós pénzügyi ciklus kohéziós és regionális politikájának egyik finanszírozási eszköze, az Európai Szociális Alap (ESZA) kiemelt prioritásként jelölte meg a humán tőke fejlesztését az élethosszigtartó tanulás politikáinak eszközein keresztül. Az ESZA rendelet (EK, 2006) olyan oktatási és képzési reformokat és rendszerfejlesztéseket támogatott, amelyek az élethosszigtartó tanulás elveivel összhangban történtek. (Loboda, 2013) A jelenlegi 2014–2020 közötti programozási időszakban az élethosszigtartó tanulás és az azt támogató uniós eszközök implementálása előzetes feltételévé vált az ESZA forrásokhoz történő hozzáférésnek. (EU, 2013) Az előzetes feltételrendszer tartalmi elvárásokat is megfogalmaz, aminek a teljesítését az Európai Bizottság ellenőrzi, és végső esetben a források kifizetését felfüggesztheti. (Loboda, 2013)

Az UNESCO az ENSZ szakosított nemzetközi szervezete, a fejlődő és fejlett tagállamok globális közössége. Az UNESCO habár tagállamok kormányai a tagjai, azonban politikáját elsősorban a nemzeti UNESCO bizottságokon keresztül tudja érvényesíteni, amely leginkább tudományos, oktatási és kulturális intézmények hálózata. Az UNESCO ajánlások az oktatás területén nem kötelező érvényűek, egyfajta politikai standardokat kinyilatkoztató dokumentumok, amelyek nem rónak szabályozási kötelezettséget a tagállamokra, azonban mandátumot adnak a szervezet szakpolitikai tevékenységének, kijelölik a politikaterület céljait, prioritásait és a megvalósítás eszközeit. Sok esetben tartalmi referenciakeretként szolgálnak az ENSZ fejlesztési és segélyprogramjai megvalósításához.

Az UNESCO a felnőttoktatás területén főként a fentebb már részletezett szimbolikus eszközökkel tud hatást gyakorolni a tagállamok felnőttoktatás-politikáira. Tagállami befizetésekből működik, amit a munkaprogramban meghatározott célokhoz rendelt programok pályázati forrásai alapján részben visszaoszt a tagságnak. A pályázatok olyan pilot, kísérleti és együttműködési programokhoz nyújt támogatást, amelyek az egyes területeken kutatásokhoz, hálózati együttműködésekhez, szakmai konferenciákhoz, workshopokhoz

nyújt társfinanszírozást. A felnőttoktatás területén megemlíthető a Tanuló Városok program, ami a modern technológiák alkalmazásával és lehetőségeivel próbálja elősegíteni a tudás- és tapasztalatcsere eszközeivel, a városok közösségei és lakói tanulási aktivitásának revitalizálását, vagy a Felnőtt tanulók Nemzetközi Chartájához csatlakozott intézmények globális hálózata. A felnőttoktatás-politikai diskurzus, a visszatekintés és az elkövetkező feladatok szakmai megvitatásának fórumai a 10-12 évente megrendezésre kerülő globális és a köztes félidei regionális CONFINTEA konferenciák. A CONFINTEA folyamattal kapcsolatban korábban sok kritikai észrevételt fogalmaztak meg. Általánosságban a konferenciák generálnak néhány kötelezettséget, azonban ezek csak felhatalmazásokat jelentenek az elkövetkező időszakokra, de közvetlenül sem ENSZ értelemben vett konvencióhoz, sem UNESCO javaslatához nem vezetnek. A folyamat kritikusai s a saját tapasztalataim szerint is, a szervezet tagolt és többszintű döntéshozatali struktúrája nem kedvez a szakmai „inputok” továbbvitelének és a szervezeten belüli formális státuszba – elfogadott döntés, ajánlás, stb. – emelésének, ami csökkenti a felnőttoktatásdiskurzus láthatóságát és hatásait, az implementáció támogatását. Egészen a 2009-es belémi konferenciáig nem volt formális monitoring keretrendszer, amellyel nyomon követték volna a tagállamok felnőttoktatás-politikáját, az ajánlásokban megfogalmazott prioritásterületeken az előrehaladást.

A Belémben elfogadott monitoring keretrendszer alapján készíti az UNESCO hamburgi felnőttoktatási intézete átfogó jelentését a felnőttoktatás helyzetéről⁷. A monitoring jelentés hozzájárul az alágazatról szóló tudás bővüléséhez és evidenciákat kínál a nemzetközi, regionális és nemzeti vitákhoz, de a kommunikáció eszközeivel általánosságban javítja a felnőttoktatás láthatóságát.

Az ENSZ „Oktatás mindenkinek” (*Education for All / EFA*) programja és a milleniumi fejlesztési célkitűzések (*Millenium Development Goals / MDGs*) bár súlyát a globális szakpolitikai diskurzusokban, de egyben benchmarking gyakorlatukkal – a fejlesztési célok és indikátorok teljesülésének mérése – csökkentik a felnőttoktatás-politikának az önálló láthatóságát, mert a kommunikációs térben a célterületeket nem asszociálják vele. Például: az alapoktatás hangsúlyozása függetlenül attól, hogy az EFA agendának megfelelően a beiratkozás arányok vagy az milleniumi fejlesztési céloknak a végzési arányokat méri, amelyek kommunikációs térben gyengítik, a felnőttkori alapkészség-fejlesztést és élethosszigtartó tanulás célokat, amelyek az átfogó siker tekintetében pedig lényegesek.

Összegzés

Az UNESCO meghatározó szerepet játszott a felnőttoktatás-politika nemzetközi napirendre kerülésében, és hosszú időn keresztül tematizálta a felnőttek oktatásának kérdéseit a szakpolitikában. Az élethosszigtartó felnőttoktatás megközelítése és politikája a humanisztikus ideológia jegyében kívánt egy társadalmi transzformációs tervhez hozzájárulni. A tanuló társadalom víziójának felépítését a kölcsönös függésben lévő társadalmi intézmények és az állam vezető szerepével képzelték el. Időközben, a szakmai diskurzusban és közbeszédben egy olyan fogalmi és elméleti rekonstrukciója történt a felnőttoktatásnak, aminek az alapját a neoliberális politikai ideológia szolgáltatta. Az élethosszigtartó tanulás megközelítésében a termelékenység és versenyképesség terminusai keretében újreinterpretálták a felnőttoktatás célját és prioritásait. Az európai uniós megközelítésben ennek részei a szociális dimenzió és az aktív állampolgárság is, ellenben kevésbé hangsúlyosak. Az élethosszigtartó tanulási megközelítés egy olyan társadalmi alkalmazkodási politika, ahol a tanuló társadalom építését autonóm szervezetek végzik és az alkalmazkodóképességért elsősorban az egyén a felelős. Az UNESCO a humanisztikus hagyománya megőrzésével és nyitásával más nemzetközi szervezetek

⁷ A jelentés neve: Global Report on Adult Learning and Education (GRALE).

felnyttkori tanulási politikái irányába, a megváltozott politikai, ideológiai és gazdasági, társadalmi környezetben megújította felnőtktatás-politikáját, amely híd szerepet láthat el a humanisztikus hagyományt és az instrumentális szakpolitikai megközelítéseket alkalmazó szervezetek között.

Hivatkozások

- Barros R. (2012.a): From lifelong education to lifelong learning, Discussion of some effects of today's neoliberal policies, *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol.3, No.2, 2012, pp. 119-134.
- Barros R. (2012.b): Barros, R. & Guimaraes, P. & Lima, L.: Comparative Issues in Public Policies on Representations of Adult Learning and Education: Reports to CONFINTEA VI of European Union Countries.
- Biesta G. (2006): What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European Educational Research Journal*, 5, 169–80.
- Brine J. (2006): Lifelong learning and the knowledge economy: those that know and those that do not – the discourse of the European Union. *British Educational Research Journal*, Vol. 32. no. 5, 649–665.
- CEDEFOP (2004): Terminology of European Education and Training Policy, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Coombs P. H. (1968): *The World Education Crisis: A Systems Analysis*. London: Oxford University Press.
- Council (2002): Council Resolution of 27 June 2002 on Lifelong Learning (OJ. C/163/1).
- Council (2008): Council conclusions of 22 May 2008 on adult learning (2008/C 140/09).
- Council (2011): Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning (2011/C 372/01).
- Európai Bizottság (2000): Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. A Bizottság által készített munkaanyag. Európai Bizottság, Brüsszel.
- European Commission (1994): *Growth, Competitiveness, Employment – The Challenges and Ways Forward into the 21st Century*. White Paper, European Commission, Brussels, 1994.
- European Commission (1996): *Tanítás és tanulás: útban a tanuló társadalom felé (Teaching and Learning: Towards a Learning Society)*. White Paper, European Commission, Brussels, 1996).
- European Commission (2001): *Communication from the Commission: Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Brussels.
- Európai Közösségek (2006): Az Európai Parlament és a Tanács 1081/2006/EK Rendelete (2006. július 5.) az Európai Szociális Alapról és az 1784/1999/EK rendelet hatályon kívül helyezéséről.
- Európai Unió (2013): Az Európai Parlament és a Tanács 1303/2013/EU rendelete (2013. december 17.) az Európai Regionális Fejlesztési Alapra, az Európai Szociális Alapra, a Kohéziós Alapra, az Európai Mezőgazdasági, Vidékfejlesztési Alapra és az Európai Tengerügyi és Halászati Alapra vonatkozó közös rendelkezések megállapításáról, az Európai Regionális Fejlesztési Alapra, az Európai Szociális Alapra és a Kohéziós Alapra és az Európai Tengerügyi és Halászati Alapra vonatkozó általános rendelkezések megállapításáról és az 1083/2006/EK tanácsi rendelet hatályon kívül helyezéséről.
- European Training Foundation (1997): *Glossary of labour market terms and standard and curriculum development terms*, Turin: ETF, unpublished manuscript.
- Faure E. (1972): *Learning to be. The World of Education of Today and Tomorrow*. report by the International Commission on the Development of Education. Paris: UNESCO.
- Field J. (2002): *Lifelong Learning and the New Educational Order*. London: Trentham Books.

-
- Field, J. (2004): Lifelong Learning and Cultural Change: A European Perspective. Conference Paper, Taiwan University.
 - Halász G. (2014): OECD és az oktatás, In: Széll Krisztián (szerk): Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések, Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
 - Knoll, J. H. (2007): The history of the UNESCO International Conferences on Adult Education – From Helsingor (1949) to Hamburg (1997), In: International education policy through people and programmes. Toronto: Convergence, pp. 21-41.
 - Loboda Z. (2013): Az egész életen át tartó tanulás – megjegyzések egy fogalom margójára. In: Juhász J.- Szegedi E. (szerk): Üzenet a palackban: fiatal kutatók gondolatai az egész életen át tartó tanulásról, Tempus Közalapítvány, pp. 15-29.
 - OECD (1994): The OECD Jobs Study: Facts, Analysis, Strategies. Paris: OECD.
 - OECD (2003): Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practices. Brussels: OECD National Centre on Adult Literacy Publishing.
 - OECD (2005): Promoting Adult Learning. Brussels: OECD National Centre on Adult Literacy Publishing.
 - OECD (2001): Education Policy Analysis. Paris: OECD.
 - UNESCO (1976): Recommendation on the Development of Adult Education – General Conference. Nairobi.
 - UNESCO (1996): Learning: The Treasure Within, The Report to UNESCO of the International Commission on Education for the twenty-first century. Paris.
 - UNESCO (2010.a): Paul Bélanger: From rhetoric to action, In: Confintea VI. Sixth International Conference on Adult Education, final report 2010, Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. pp. 79-83.
 - UNESCO (2010.b): CONFINTEA VI: Belém Framework for Action. Harnessing the Power and Potential of Adult Learning and Education for a Viable Future (BFA). Hamburg: UNESCO - UIL (Institute for Lifelong Learning).
 - UNESCO (2015): Recommendation on Adult Learning and Education, Paris: UNESCO.

CSERNÉ ADERMANN Gizella

A pedagógia és az andragógia határán

Szubjektív bevezetés

A tanulmány szerzője pedagógia szakos előadóként végzett az ELTÉ-n Nagy Sándor professzor tanítványaként. Pályáját a Pécsi Tanárképző Főiskolán a neveléstudományi tárgyak oktatójaként kezdte, és több, mint két évtizedig pedagógiai tárgyakat tanított jövőbeni tanároknak a JPTE Tanárképző Karán, majd később ennek jogutódja, a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán. A bevezető tanulmányokban a neveléstudomány tárgya, kapcsolata más tudományokkal minden általános pedagógia kurzuson megkerülhetetlen téma volt.

A szerző a felnőttképzéssel hamar kapcsolatba került, igaz, nem a mostani felnőttképzési törvény által definiált felnőttképzésről van szó, hanem azokról a főiskolai, majd az intézmény átalakulása után egyetemi hallgatókról, akik felnőttként, munkájuk, sokan képesítés nélküli pedagógusi tevékenységük mellett szerették volna megszerezni diplomájukat.

Az ELTÉ-n folytatott pedagógia szakos tanulmányok során szó sem esett a felnőttek oktatásáról, a pályakezdő pedagógiát oktató tanársegédétől is szinte természetesnek vették, hogy aki a nappali hallgatókat tanítja, minden további nélkül tud a levelező tagozatosokkal is eredményeket produkálni. Amíg az embernek nincs elég tapasztalata, maga is így gondolja. A szubjektív felismerést, hogy mégsem azonos az érettségi után tanulmányaikat folytató fiatalok és az idősebb felnőttek oktatása egy véletlen találkozás hozta: a vizsgára várakozó levelező hallgatók között egyszer csak ott állt a napközis tanító abból az iskolából, ahova a szerző járt. A vizsga tárgya pedig nem volt más, mint a napközi otthoni nevelés. Ha az ember soha nem gondolt arra, hogy a felnőttek tanulásában mekkora szerepe van a tapasztalatnak, akkor ebben a szituációban sikerült szembesülni vele. A pályakezdő oktató összes tapasztalata egy fél évnyi napközibe járás volt ötödik osztályos korában, és ő akarta kifaggatni a több évtizedes tapasztalattal rendelkező tanítót az egyetlen kézikönyv alapján arról, hogy hogyan kell nevelni a gyerekeket a napköziben. Mielőtt még az andragógia és a pedagógia kapcsolatáról elmélkedett volna az ifjú tanársegéd, hirtelen felismerte, hogy a felnőttek oktatása nem azonosítható a fiatalok -nappali tagozatos hallgatók- tanításával és tanulásával, akiknél a tanár többet tud a kurzus témáiról, elvileg tapasztalatokkal is rendelkezik a hallgatóihoz képest, hiszen látott belülről iskolát, volt tanítási gyakorlaton, jó esetben saját maga is tanított. Világossá vált, hogy a felnőttek tanításához szemléletváltásra van szükség.

A tudatosulás útján

Abban az intézményben ahol oktatói pályámat kezdtem, nevezetesen a Pécsi Tanárképző Főiskolán éppen odaérkezésemkor indult egy kísérlet a távoktatás meghonosítására a tanárképzésben. A kísérlet az akkori Felsőoktatási Pedagógia Kutatóközpont vezetésével azt a célt tűzte ki, hogy segítsük a munka mellett tanuló, zömében képesítés nélküli pedagógusokat, illetve a középfokú végzettséggel rendelkező tanítókat az eredményes felsőoktatási tanulmányokhoz, és a diploma megszerzéséhez. Aligha lehet vitatni azt, hogy ez a kísérlet a felnőttekre irányult, és őket igyekezett támogatni abban, hogy minél inkább önirányítottá váljanak a tanulási folyamataikban. Az önirányítottság elérése azonban nem volt nagyon egyszerű, visszagondolva az elkészült távoktatási tananyagokra, úgy tűnik,

didaktikájában leginkább a pedagógia leképezése volt a felnőttekre. Ezek a tananyagok, amelyek papír alapon megjelent tanulási útmutatók voltak, a jelenléti oktatás tanárát igyekeztek pótolni, az oktatási folyamat valamennyi elemét beépítve, ahogy Nagy Sándor: *Didaktika c. egyetemi tankönyvéből* tanították. Hol kapcsolódott mégis a felnőttek tanuláshoz ez a kísérlet? Elsősorban a viszonylag szabad időbeosztást, az intézményben való megjelenés kisebb gyakoriságát, így a tanulás és a munka összeegyeztethetőségét hozták fel érvként a távoktatás mellett. A tanárral való kapcsolatot postai küldemények útján történt levélváltások, és a viszonylag ritka konzultációk biztosították. A felnőttképzésnek ez a formája is gazdagította azokat a tapasztalatokat, amelyek birtokában a későbbiekben andragógusnak mertem magam nevezni.

A felnőttek tanulásával foglalkozó elmélet formálódását jelzi, hogy A pedagógia időszerű kérdései hazánkban sorozatban megjelent egy kötet 1967-ben *Orosz Sándor* szerkesztésében *A felnőttoktatás sajátosságai* címmel, amelyben a tanulmányok a felnőttek tanulásának két színterét tárgyalják: az egyik az iskolarendszerű felnőttoktatás, a másik pedig a népművelés. Ebből a kötetből érdemes kiemelni *Csoma Gyula* tanulmányát, melynek címe: *A motiváció a felnőttoktatásban*. Ez a tanulmány kiválóan mutatja a pedagógia és a felnőttoktatás viszonyát. *Csoma Gyula* elsősorban a felnőttek iskolarendszerű képzéséről beszél, amelyben meglátásom szerint a pedagógiai alapokra építve keresi meg a felnőttoktatás specifikumait. A szóban forgó szerző későbbi tudományos tevékenységét is a pedagógiából kiinduló, de az önálló andragógiai diszciplínát feltételező és elfogadó gondolkodásmód jellemzi. *Csoma Gyuláról* 80. születésnapján a *Neveléstudomány* című folyóirat úgy emlékezik meg, hogy pedagógiai-andragógiai szakíró¹

Az 1970-es években a tanárképzés didaktikai és neveléseméleti tananyagai, olvasmányai között is megjelennek azok az irodalmak, amelyek a felnőttek oktatásával foglalkoznak, azaz a neveléstudomány egy fejezete, egy szigorlati tétele lesz a felnőttoktatás. Ugyanakkor a felnőttek tanulása, mint népművelés is jelen van a képzési palettán, részben mint a tanárképzés keretében hallgatandó speciálkollégium, részben mint szak, aminek a megnevezése több változáson ment keresztül, így lett a népművelés szakból művelődésszervező képzés. A változások történetéről kiváló áttekintést ad *Juhász Erika: A felnőttek képzése és művelődése egykor és ma Magyarországon* című, 2015-ben kiadott könyvében.

Tapasztalataim szerint a pedagógusképzésben megjelenő felnőttoktatással, felnőttképzéssel foglalkozó kurzusok elsősorban a pedagógiai gyökereket hangsúlyozták, míg a népművelés, művelődésszervezés területén az andragógiát önálló diszciplínaként igyekeztek megjeleníteni. Nem véletlen, hogy a felsőoktatás bolognai átszervezésében a megszűnő művelődésszervező szak integrálódott az önálló diszciplína jogán felsőoktatási alapszakként induló andragógiába. Az andragógia szak létrejöttével gyakorlatilag, igaz, csak átmeneti időre, eldőlt a pedagógia-andragógia „vita”, hiszen az akkreditációhoz bizonyítani kellett a szintén a bolognai szakstruktúrába beépülő pedagógia alapszak és az andragógia alapszak képzési tartalmainak egymástól való eltérését. A két szak azonban képzési tartalmait illetően nem tudott teljesen külön utakon járni, hiszen mindkettő a személyiség fejlesztésével foglalkozik, akkor is, ha az emberi élet két nagy szakaszáról van szó.

Andragógia vagy pedagógia a külföldi szakirodalomban

¹ <http://nevelstudomany.elte.hu/index.php/tag/csoma-gyula/>

A pedagógia történetéről ezen a helyen nem tudunk értekezni, a neveléstörténeti szakirodalom alapvető munkái az emberiség korai történetével kezdik a tárgyalást akkor is, ha a nevelés gyakorlata jelentősen megelőzte a pedagógia elméletté formálódását. A pedagógia történetéhez hasonló gazdagságról a felnőttnevelés-felnőttképzés történetét feltáró munkák körében nem beszélhetünk. Mint az andragógiában minimális jártassággal rendelkezők által is ismert, maga az andragógia kifejezés is a 19. században jelent meg először.

Jarvis, P. (1995) aki az andragógia hazánkban is jól ismert szakértője, Knowlest tekinti az andragógia atyjának, bár maga a kifejezés nem tőle származik, de sokat tett annak népszerűsítéséért.

Ha az andragógia és a pedagógia határáról beszélünk, érdemes megvizsgálni a kérdést, hogy mikor vetődik fel a pedagógia és az andragógia közti különbség? A szakirodalom szerint a korai 1920-as években, amikor elkezdtek szisztematikusan szervezni a felnőttoktatást, a felnőttek tanárai észrevették, hogy valami probléma van a pedagógiai modellel. Az egyik probléma abból adódott, hogy a pedagógia az oktatás céljának az ismeretek és a készségek átadását tekinti. Úgy tűnt azonban, hogy a felnőtt tanulók gyakran ellenálltak ennek a modellnek és azoknak a módszereknek, amiket a pedagógia leginkább használ, úgy mint az előadás, a memorizálás, és a vizsgák. Ezeknek a módszereknek az alkalmazásával magas volt a lemorzsolódás. (*Knowles, 1980*)

Az 1920-as években, bár nem állt össze elméletté, de megjelent az USA-ban az a koncepció, hogy a felnőttek képzésében nagy szerepe van az önrányításnak, a tapasztalatokra és a problémamegoldásra épülő tanulásnak. (*Davenportot idézi Holmes és Abington-Cooper, 2000.*)

Amikor a 20. század második felében újra felbukkan az andragógia fogalma, egyre nagyobb hangsúlyt kap a felnőtt tanuló aktivitása. *Knowles* 1973-ban megjelent munkájában a pedagógiai modellt a legtradicionálisabb oktatás fogalomból kiindulva úgy értelmezi, hogy az ismeretek, képességek és készségek átadása a tanár döntése alapján történik, ennek érdekében logikus tanegységekbe rendezi az átadandó anyagot, majd ennek közvetítésére választja ki a legmegfelelőbb módszereket.

A pedagógiai modellel ellentétben az andragógiai modell olyan forrásokat és eljárásokat alkalmaz, amelyek segítik a tanulót a skillek és információk elsajátításában. Ebben a modellben a tanár facilitátor, változás menedzser, konzulens, aki a tanuló bevonásával olyan klímát teremt, ami a tanulót ösztönzi a tanulásra, segít a tanulási igények diagnosztizálásában, együtt tervezik meg a tanulási folyamatot, és a tanulási célokat, eszközöket, forrásokat javasol neki a tanuláshoz, értékeli a tanulási eredményeket és segít az újbb tanulási igények megfogalmazásában.

Knowles 1980-ban megjelent tanulmányában úgy definálja az andragógiát, mint azt a művészetet, amivel a tanárok hozzásegítik a felnőtteket ahhoz, hogy önrányított tanulók legyenek. Bár *Knowles* ebben a definícióban a tanár szerepére koncentrált, elméletében mégis jelentős helyet kap a felnőtt tanuló jellemzőinek hangsúlyozása, mely szerint az érett személyiség függő egyénből egyre inkább önrányítottá válik, egyre több tapasztalatot halmoz fel, amelyek a további tanulás során felhasználhatók, kész arra, hogy saját pozícióinak az erősítése, és ne iskolai nyomás alatt fejlődjön, időperspektíváiban az azonnali alkalmazást, és nem a jövőre való felkészülést részesíti előnyben.

Viták az andragógia és a pedagógia viszonyáról

Az alábbiakban néhány elméletet mutatunk be az andragógia és a pedagógia viszonyáról *Holmes és Abington-Cooper* (2000) tanulmánya alapján.

Mint közismert, etimológiailag a pedagógia a gyermekek vezetését, az andragógia a felnőttek vezetését jelenti. Ha a két fogalmat meg akarjuk különböztetni egymástól, akkor elkerülhetetlen a felnőtt fogalmának definiálása vagy körülírása.

A fenti szerzők abból indulnak ki, hogy magának a felnőtttségnek a meghatározása sem egységes, az életkor kritériumok mellett a biológiai, fiziológiai, pszichológiai, szociális, jogi, morális és még más jellemzők fejlettsége alapján lehet eldönteni, hogy kit tekintünk felnőttnek. De egy felnőttoktató/felnőttképző képes-e ezeket a jellemzőket megismerni akkor, amikor az andragógiai modell alkalmazása mellett dönt, amennyiben elfogadja, hogy a pedagógiai és az andragógiai elvek, módszerek, eljárások jelentősen különböznek egymástól?

A gyermekek és a felnőttek oktatásának megkülönböztetéséről *Houle* 1972-ben úgy gondolta, idézi a fenti tanulmány, hogy az oktatás egy humán folyamat, amiben a férfiak és a nők tanulása hasonló, mint a fiúk és a lányok tanulása. *Houle* az andragógiát sokkal inkább technikának, mint önálló tudományterületnek gondolja. *Elias* (1979) megkérdőjelezi az andragógia elméleti státusát, és úgy gondolja, hogy az andragógia nem más, mint a progresszív pedagógia alkalmazása a felnőttek tanulására. *Knowles* állítja azt is, hogy bizonyos esetekben az andragógiát lehet alkalmazni a gyerekek és a fiatalok között, ugyanakkor vannak olyan helyzetek, amikor a pedagógiai modell alkalmazható a felnőtt tanulókra.

Ugyanakkor *McKenzie* (1979) filozófiai megfontolásból fontosnak tartja az andragógia önállóságát, szerinte az egzisztenciális különbözőség a gyerek és a felnőtt között stratégiai differenciálást igényel az oktatás gyakorlatában. (p.257)

Az andragógia és a pedagógia viszonyának alternatív megközelítését javasolja *Knudson* 1980-ban, aki a kettő kombinációját az általa alkotott humanagogia terminológiában egyesítené. A szerző szerint ez a fogalom magában foglalja a hasonlóságokat és a különbözőségeket az andragógia és a pedagógia között. A humanológiát a felnőttképzés holisztikus megközelítésének is nevezhetjük. *Knudson* szerint ha a pedagógiát kizárjuk az andragógiából, akkor figyelmen kívül hagyjuk a gyermekkori tapasztalatokat. Emlékezteti az oktatókat arra, hogy mind a pedagógiának mind az andragógiának van valami mondandója a számukra, ezt a két területet úgy kell elképzelni, mint a Yin és Yang szimbólumot, amelyek ellentétesek és komplementerek, így alkotnak egy egészet. (p.8)

Jarvis (1995) szerint bár *Knudson* javaslata eldönthetné a pedagógia-andragógia vitát, ez a fogalom mégsem ment át a szakmai terminológiák rendszerébe.

Knowles Jarvis fenti munkája szerint a vitában azt az álláspontot képviselte, hogy a pedagógia és az andragógia nem különíthető el mereven egymástól, mert a pedagógiának van mondandója az andragógia számára, és az andragógiának is a pedagógiához.

Az andragógia és a pedagógia szétválasztása helyett *Rachal* (1983) javasolja, hogy inkább önirányított és tanári irányítású tanulásról beszéljünk, ezzel kikerülve az életkori határokat.

Feketéné Szakos Éva (1999) a Delfi-technikával készült, nemzetközileg ismert andragógiai szakértők körében végzett vizsgálatok bemutatásával utal az andragógia és a pedagógia kapcsolatára vonatkozó elméletekre. Az álláspontok különbözősége feltehetően adódik az andragógia és a pedagógia, a válaszolók által elfogadott definíciójából. Az idézett szerző által bemutatott vélemények egy része a pedagógiát illetve az andragógiát a tanulásban résztvevők életkora alapján különbözteti meg, ebből adódnak a képzési elvekben és módszerekben található eltérések. A tanulásban az autonómiát, az

önirányítottságra törekvést hangsúlyozzák a felnőttek tanulásának jellemzői között, ugyanakkor *Knowles*, az andragógiai modellek egyik alkotója szerint a képzés helyétől és a tananyag tartalmától függ, hogy az andragógiai vagy a pedagógiai modellt érdemes-e alkalmazni.

A pedagógiai és andragógiai modellek a tanuláselméletek és a tanulásmódszertan oldaláról

Mielőtt továbblépnénk, érdemes tisztázni, hogy a pedagógia és az andragógia viszonyát tárgyalva valóban e két diszciplináról szólnak-e a fent idézett szerzők. Ha alaposabban megvizsgáljuk a fent idézett megállapításokat, azt láthatjuk, hogy nem két tudományról, hanem két modellről van szó. Ezek a modellek nem a személyiségfejlesztésre, hanem annak egy területére, a tanítási-tanulási folyamatokra vonatkoznak. Ettől kezdve már nem igazán az a kérdés, hogy el lehet-e különíteni egymástól a pedagógiát és az andragógiát, sokkal inkább az, hogy egy adott tanulási szituációban melyik modell alkalmazása célravezető. A pedagógiai és az andragógiai modellekről szólva nem lehet megkerülni a modellek mögött álló tanuláselméleteket.

A múlt század utolsó ötven évében a tanuláselméletek jelentős fejlődésen mentek keresztül. A legjelentősebb fejlődés a behaviorista tanulásfelfogástól a kognitívizmusig vezetett, amelyhez képest további fejlődést jelentett a konstruktívizmus, a szocio-konstruktívizmus és a konnektívizmus elméletének megjelenése.² A továbbiakban leginkább a behaviorizmus és a konstruktívizmus elméletével foglalkozunk, mert úgy látjuk, hogy a szóban forgó két modell ezekre az elméletekre alapozódik.

A pedagógiai modell nézőpontunk szerint főleg a behaviorizmus elméletére épül. Az oktatás nézőpontjából a behaviorizmus a tanulást a viselkedés gyakorlás eredményeként történő tartós megváltoztatásaként értelmezi. Eszerint az álláspont szerint az ismeretsajátítás egymást követő lépcsőfokokban történik. Az ismeretszerzés egyik szintjéről a másikba való átlépés a válaszok ill. az elvárt viselkedés pozitív megerősítésével történik. Ennek érdekében a tanár arra törekszik, hogy a fogalmat elsajátítsa/asszimilálja a tanuló. Ezután progresszív feladatokkal vezetik a tanulót a szükséges visszacsatolásokkal a következő lépcsőfokhoz. Néha előfordul a tanulási folyamatban, hogy a tanuló nem érti meg az ismeretet, és elveszti a fonalat a két fokozat között tanulása során, akkor vissza kell menni a megelőző szintre. Ezen elmélet szerint a tanuló olyan alany, aki meghallgat, szemlél, reagál, megpróbálja reprodukálni azokat az ismereteket, amelyeket a tanár átadott neki. A tanár ebben a tanuláselméletben az információk hordozója, aki bemutatja, leírja, tervezi és igazolja az állításait, ugyanakkor megszervezi az algoritmikus cselekvések gyakorlás útján történő kialakulását. (*Raynal, F., Rieunier, A. & Postic, M., 1997*)

A konstruktívizmus a 20. század hetvenes éveiben ismeretelméletként fejlődött ki többek között Ernst von Glasersfeld és Paul Watzlawick munkássága nyomán az Egyesült Államokban. (*Feketéné Szakos Éva, 2002. 33.o*) A konstruktivista magyarázat – amely a pedagógia számára felhasználható formában a 20. század utolsó harmadához érve fogalmazódott meg – a tudás konstruált jellegének elképzelésére épül. Úgy gondolják a konstruktivista gondolkodásmód hívei, hogy a tanulás egy személyes, önálló, belső

² Villiot-Leclercq, E. E. (2007). *Modèle de soutien à l'élaboration et à la réutilisation de scénarios pédagogiques* (Doctoral dissertation, Université Joseph-Fourier-Grenoble I).

konstrukciós, tudásépítési folyamat. Nem kapjuk a tudást, hanem „csináljuk”, építjük, megalkotjuk magunkban. (*Nahalka, 2008*)

A konstruktivista tudás értelmezésben nagy szerepe van az előzetes tudásnak. A tanuló előzetes tudása minden tanuló esetében sajátos, csak az egyénre jellemző szerkezetet mutat. A felnőtt emberek tanulását befolyásoló tudáskonstrukciók a gyerekénél hosszabb élet és tanulási tapasztalat következtében lényegesen sokszínűbbek és bonyolultabbak. Az új tudás, amivel az egyén a tanulása során találkozik, ehhez az előzetes tudás-konstrukcióhoz kapcsolódik, ennek egyes elemeihez kötődik vagy másképp horgonyozódik, esetleg megváltoztatásra, szemléletváltásra ösztönzi az egyéni tudáskonstrukciókat.

Ha a pedagógiai és andragógiai modellek a tanítás-tanulás módszertanának oldaláról vizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy a fent idézett szakirodalmak a pedagógiai modelleket elsősorban a tanárcentrikus módszerekkel hozzák kapcsolatba. A felnőttek tanulásával foglalkozó szerzők többsége nagy hangsúlyt helyez az aktív módszerek alkalmazására, a tanuló önálló tevékenységét központba állító módszerekre.

Ezek után felvetődik a kérdés, hogy akár a tanuláselméletek, akár a tanulásmódszertan aspektusából érdemes-e úgy különbséget tenni a pedagógia és az andragógiai modellek között, hogy egyik csak a gyermekek, másik csak a felnőttek tanulásában releváns, ahogy erre az elnevezésük utal.

A pedagógiai és az andragógiai modellek közeledése?

Véleményem szerint a gyermekek tanulására érvényes modellek és az andragógiában releváns modellek az elmúlt évtizedekben jelentősen közeledtek egymáshoz. Miben nyilvánul meg ez a közeledés? Amíg a felnőttek tanulásáról szóló elméletek szinte a kezdetektől a tanulót állítják középpontba, addig az elmúlt évtizedekben a közoktatási rendszerekben is áthelyeződött a hangsúly a tanárcentrikus képzésekről a tanulócentrikus képzésekre. Ezt a szemléletváltást mutatja, hogy az aktív módszerek, így a csoportmunka, projektmunka vagy a problémamegoldó tanulás alkalmazására való felkészítés pedagógus továbbképzések kínálatában nagy számban megjelenik. A közoktatás innovatív folyamatainak többsége is a tanulói aktivitásra építő munkaformákat és módszereket állítja fókuszba. Az elmondottak csupán kiemelt példát jelentenek arra nézve, hogy a pedagógia modell érzékenyen és befogadóan reagál az andragógiai modellre.

A két modell közeledésének másik oldala a pedagógiai modell alkalmazása az andragógiában. Mivel egyes munkafolyamatok állandóan változnak, akár csak a munkával és a munkakörülményekkel kapcsolatos szabályozások, a felnőttek gyakran kerülnek olyan helyzetbe, hogy a munkahely tanulásra kötelezi őket akkor is, ha nem látják ennek közvetlen szükségességét és hasznát. Ha meggondoljuk, ez a helyzet néha nagyon hasonlít ahhoz a szituációhoz, hogy az iskolában meg kell tanulni a matematikát, mert kötelező.

A modellek egymáshoz való közeledését megvizsgálhatjuk a felnőttkori tanulás jellemzőinek oldaláról is. A mai gyerekek más jellemzőkkel rendelkeznek, mint azok a generációk, akiket leír a klasszikus pedagógiai modell. Míg a hagyományos iskolai felfogás szerint a tanár az információ legfontosabb forrása, ma ez a helyzet megváltozott. A digitális környezet, a digitális kultúra megjelenése átstruktúrálta a pedagógus, mint legfontosabb információforrás felfogást.

A digitális világhoz való viszony szempontjából elterjedt, hogy születési időpontok szerint több generációt különböztetünk meg. Az idősebbek a veteránok, akik idős korukban találkoztak az

internettel, tanulásukat gyakran a családdal, barátokkal való kapcsolattartás motiválja. A babyboom generáció tagjai felnőtt korukban találkoztak az internettel. Munkájuk során használják, de életükben nem hozott gyökeres fordulatot. A fiatalabb generációk a digitális környezetben: Az X generáció tagjai ugyan még nem születtek bele a digitális technológia világába, de elég korán megismerkedtek vele. Az Y és a Z generáció tagjai a mai fiatal felnőttek és kamaszok.³

Egy újabb fogalom, a C generáció, ezt a megjelölést Dan Pankraz ausztráliai kutató használta.⁴ Pankraz szerint a C generáció tagjai nem ismerik, vagy már elfelejtették az internet nélküli világot. Ez utóbbi megállapítás lehetővé teszi, hogy bármely életkorú felhasználók tagjai legyenek a C nemzedéknek, ugyanis az idézett szerző szerint őket nem születési idejük, hanem online magatartásuk köti össze. A C generáció nevét a „connection” szóból kapta, mert legfőbb jellemzőjük, hogy életüket és tevékenységüket a virtuális kapcsolatok határozzák meg. Ha ezt a megállapítást a pedagógiai-andragógiai modellek nézőpontjából vizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy a felnőttek tanulását jellemző, az önirányított tanulás egyik alapját képező önálló ismeretszerzés legfontosabb forrásainak a használatában is közelednek egymáshoz a pedagógiai és az andragógiai modell alanyai.

A tapasztalat és a megszerzett tudás mielőbbi hasznosítása a felnőtt élethelyzetében úgyszintén fontos különbségnek tűnik a gyerekek és a felnőttek tanulásában. A korszerű pedagógia gyakorlat, mint például az oktatási projektek vagy tréningek alkalmazása, éppen arra törekszik, hogy a tanulók minél több tapasztalatot szerezzenek valós szituációkban. Ezen a területen az andragógiai nevezett modell eszköztára jelentős befolyást gyakorol a klasszikus pedagógiai modellre. Ez nem jelenti azt, hogy a felnőttek tanulást is befolyásoló nagyobb tapasztalati bázisát össze lehet mosni a gyerekek és a fiatalok csekélyebb tapasztalataival, csupán a két modell kölcsönhatására akartuk ezen a területen is felhívni a figyelmet.

Az andragógiai szakirodalom azt is kiemeli, hogy míg a felnőttek tanulását nagyobb mértékben a belső motivációk viszik előre, addig a gyerekek esetében jelentősebb szerepe van a külső motivációnak. Ennél a témánál arra kell utalnunk, hogy a felnőttek esetében egyre gyakrabban jelenik meg a munkahely megtartása vagy a munkakörben való előrelépés szempontjából nélkülözhetetlen és kötelező képzéseken, vizsgákon való részvétel, ami érdeklődés és kedv hiányában a tanulás külső motivációja. A következőkben erre is fogunk példát bemutatni.

Andragógiai és pedagógiai modellek egy gyakorlati példán keresztül – képzők képzése

A pedagógia és andragógia tanáraként felkérést kaptam, hogy egy nagy állami vállalat képzőközpontjában működő szakoktatók számára továbbképzést tartsak. A felkérés pedagógia továbbképzésre vonatkozott, de úgy gondoltam, az andragógiai modellre kell koncentrálni.

A tanfolyam bentlakásos volt, a hallgatókat központilag osztották be a csoportokba. Mivel a részvételben a kötelezőség dominált, már abban sem voltam biztos, hogy a tanfolyami részvételt belső motiváció ösztönzi, ahogy ezt a felnőttképzés jellemzői között tanítjuk. Az állás megtartása, mint külső motiváció komolyabban esett latba. Az előfeltevéseim csak részben bizonyultak igaznak: a résztvevők hozzá vannak szokva a hosszabb-rövidebb távollétekhez, mivel az ország minden részén tartanak

³ Az Y és a Z generációról olvashatunk Tari Annamária: Y generáció (Jaffa Kiadó, 2010.) és Z generáció (Tercium kiadó, 2011.) c. könyveiben

⁴ Pankraz, Dan: Introducing generation c the connected collective consumer Nielsen Consumer 360 Conferences. <http://www.nielsen.com/us/en/newswire/2010/introducing-gen-c-%C3%A2%C2%80%C2%93-the-connectedcollective-consumer.html> (letöltve 2016. december 16.)

képzéseket. Őket is gyakran képezik, tréningek, előadások sorozata benne van a mindennapjaikban, ahhoz, hogy tanítani tudjanak, mindig tisztában kell lenniük a tananyag alapjául szolgáló jogszabályok aktuális állapotával. A tanfolyam kezdetén az ismerkedő beszélgetés keretében szóba hoztuk a motivációkat is, amelyek alapján bekerültek a továbbképzésbe, így kiderült, hogy a kötelezőség ellenére többen érdeklődnek a témák iránt.

A képzésben a konstruktivista tanulásfelfogáson alapuló andragógia modell alkalmazására törekedtem. Az előzetes tudás és tapasztalati bázisról való informálódás nem egyszerű dolog egy ismeretlen, életkor, gyakorlat és munkaterület szerint heterogén felnőtt csoportban. Mivel a képzés célja a résztvevők által tartott munkahelyi képzések hatékonyságának növelése volt, elsősorban az oktatással kapcsolatos kompetenciákról kellett informálódni. Tájékoztam arról, hogy kinek milyen pedagógiai-andragógiai végzettsége van, amit felsőoktatásban vagy tanfolyamon szerzett. Emellett sikerült a gyakorlati-módszertani felkészültségről is némi képet kapni egy próbatanítással, amit a kurzus első fázisaként egymásnak tartottak a hallgatók. A próbatanítást különböző didaktikai szempontok szerint írásban, skálán és szóban is értékelték a társak, ezen felül mindenki értékelte saját magát. A próbatanítások tapasztalatai kiindulást jelentettek a következő napok témáihoz.

Az elméleti képzés során a hallgatóság aktivitására építettünk, ami lehetővé tette, hogy a személyes tapasztalatok és problémák felszínre kerüljenek, és ezeket a társak közreműködésével meg tudjuk beszélni. Bár a fentiekből látszik, hogy a képzők képzése során az andragógiai modellt alkalmaztuk, mégis szembetalálkoztunk a pedagógiai modellel éppen a résztvevők napi munkája, a munkahelyi képzések kapcsán. Hallgatóink feladata időszakos képzéseket tartani a szakmájukhoz tartozó munkaterületen dolgozóknak. Ezek a képzések központilag meghatározott tartalommal, és viszonylag szűk időkeretben történnek. Óhatatlanul felmerül, hogy részben a téma, részben az időkeret alkalmas-e tanulócentrikus képzésekhez. Erre csak ritkán lehet igennel válaszolni. A képzés sikere pedig igen fontos, mert utána a résztvevők olyan vizsgákat tesznek, amelyek a munkakörük betöltéséhez nélkülözhetetlenek. Nos, hát itt találkozunk egymással a pedagógiai és andragógiai modellel. Továbbképzésünk során elsősorban azt próbáltuk megvitatni, hogy különböző populációk és témák esetén hogyan lehet ötvözni a két modellt.

A képzést bizottság előtti zárótanítással fejeztük be, amelyet a hallgatótársak mellett a vizsgáztatók is értékelték, de mindenekelőtt a foglalkozást tartó értékelte saját teljesítményét. A vizsgatanításról készült videofelvételt a szereplők későbbi önértékelésének, önismeretének fejlesztéséhez.

Összegezve a szakirodalom és a gyakorlati tapasztalatok alapján megállapítható, hogy a felnőttek és a gyerekek tanulása, bár jelentős különbségek vannak közte, de egyes területeken nagy hasonlóságot mutat. A tanuláselméletek, akár pedagógiai, akár andragógiai kontextusról van szó, hasonló módszerek alkalmazását teszik lehetővé és szükségessé a gyerekek és a fiatalok, valamint a felnőttek körében. Ahogy a fentiekben megállapítottuk, a pedagógiai és andragógiai modellek merev szétválasztása helyett nem csak vagy nem kizárólag a tanulás résztvevőinek köre, hanem a tanulás célja, tartalma, feltételei befolyásolják túlsúlyukat az alkalmazásban, ezért adtuk a tanulmányunk az andragógia és a pedagógia határán címet.

Irodalom:

Csoma Gyula (1967): A motiváció a felnőttoktatásban. in. Orosz Sándor (szerk.)(1967) : A felnőttoktatás sajátosságai. Tankönyvkiadó, Budapest.

Elias , J. L. (1979). Critique: Andragogy revisited. *Adult Education* , 29 (4), 252256

Feketéné Szakos Éva : Andragógia és pedagógia. EDUCATIO 8:(1) pp. 61-73. (1999)

Feketéné Szakos Éva: Új paradigma a felnőttoktatás elméletében? ISKOLAKULTÚRA XII:(9) pp. 29-43. (2002)

Holmes, G. and Abington-Cooper, M. (2000): Pedagogy vs. Andragogy: A Fals Dichotomy? The Journal of Technology Study, Volume 26. Number 2 summer/Fall

Jarvis, P. (1995) *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*, Rutledge, London

Juhász Erika (2016): *A felnőttek képzése és művelődése egykor és ma Magyarországon*. Csokonai Kiadó, Debrecen

Knowles, M. S. (1973). *The adult learner: A neglected species*. Gulf Publishing Company, Houston

Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge

Knowles, M. (1984). *Andragogy in Action*. San Francisco: Jossey-Bass.

Knudson , R. S. (1980). An alternative approach to the andragogy/pedagogy issue. *Lifelong Learning: The Adult Years* , 3 (8), 810.

McKenzie , L. (1979). A response to Elias. *Adult Education* , 29 (4), 256260

Nahalka István (2008): A hatékony, önálló tanulás kulcskompetencia fejlesztésének lehetőségei a környezeti nevelés területén TÁMOP 3.1.1 – 08/1-2008-002 21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció projekt keretében www.ofi.hu/okoiskola-ofi-hu/segedanyagok/.../tanulas-nahalka

Orosz Sándor (szerk.)(1967) : A felnőttoktatás sajátosságai. Tankönyvkiadó, Budapest.

Rachal , J. R. (1983). The andragogy-pedagogy debate: Another voice in the fray. *Lifelong Learning: The Adult Years* , 6 (9), 1415.

Raynal, F., Rieunier, A. & Postic, M. (1997). *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés : Apprentissages, formation, psychologie cognitive*. ESF.p.55.

FARKAS Éva

A tanulási eredmény alapú képzésfejlesztés hatása a felnőttkori tanulás minőségére

Bevezetés

Az iskolarendszerű képzés elmélyülő funkciózavarai, a foglalkoztatási és demográfiai folyamatok által eredményezett abszolút munkaerőhiány, a folyamatos gazdasági-társadalmi változások, a felgyorsult társadalmi modellváltás, a megsokszorozódott krízishelyzetek okán mindinkább megnő és felértékelődik a felnőttkori tanulás jelentősége. Annak ellenére, hogy a nemzetközi statisztikák azt mutatják, hogy a felnőttkori tanulás részvételi arányát illetően az európai rangsor utolsó negyedében vagyunk¹, a hazai adatok alapján mégis azt mondhatjuk, hogy a felnőttkori tanulás szektora a fennálló oktatási rendszer meghatározó pillére. Iskolarendszerű felnőttoktatásban összesen 100100 (Központi Statisztikai Hivatal 2017), iskolarendszeren kívüli felnőttképzésben 614713 felnőtt tanult 2016-ban (Pest Megyei Kormányhivatal). Ez az aktív korú (15-64 éves) népesség² 10,7%-a. Az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés finanszírozási volumene évente kb. 100 milliárd forint³.

A jelentős részvételi aktivitás és anyagi ráfordítás miatt is kulcsfontosságú kérdés a felnőttkori tanulás minősége és hatékonysága valamint az oktatás-képzés nyomán jelentkező kompetenciatöbblet egyéni, társadalmi és gazdasági hasznosulása. A felnőttképzés első⁴ és második⁵ törvényi szabályozásával számos regula született, amelyek a képzések minőségét illetve annak növelését voltak hivatottak szolgálni. A felnőttképzés 2013. évi újraszabályozásának legfőbb indoka és célja annak biztosítása volt, hogy a támogatott felnőttképzésből minőségi tudással kerüljenek ki a résztvevők (Nemzetgazdasági Minisztérium 2012). Ennek érdekében az új törvénybe és annak végrehajtási rendeleteibe biztosítékok kerültek a képzések minőségének erősítésére. A felnőttképzési tevékenység folytatására jogosító hatósági engedély kiadásának és folyamatos fenntartásának feltétele, hogy a felnőttképzést folytató intézmény a nemzetgazdasági miniszter rendeletében⁶ meghatározott minőségbiztosítási keretrendszernek megfelelő minőségbiztosítási rendszert működtessen. A felnőttképzési törvény a minőségbiztosítási keretrendszer tartalmi elemeinek meghatározásával és az ahhoz illeszkedő minőségbiztosítási rendszer kötelezettségének előírásával

¹ Az Eurostat adatai alapján a tanulásban való részvétel aránya a 25-64 évesek körében 6,3% volt Magyarországon 2016-ban. Az EU 28 átlaga: 10,8%. A legmagasabb részvételi arányt Svédország (29,6%) és Dánia (27,7%) jegyzi. A legkevesebben Romániában (1,2%) és Bulgáriában (2,2%) tanulnak felnőtt korban. (Eurostat 2016) Az Eurostat adatgyűjtési módszertant alkalmaz, mint az Országos Statisztikai Adatszolgáltatási Program. Az Eurostat adatgyűjtés célja a 25-64 éves népesség oktatásban, képzésben való részvételének vizsgálata, amelynek során mind a formális, mind a nem formális és az informális tanulási tevékenységekről közvetlenül a lakosságtól gyűjtenek információkat arra vonatkozóan, hogy a megkérdezett a felmérést megelőző 4 hétben vett-e részt oktatásban vagy képzésben.

² 2016-ban a 15-64 éves népesség 6.648.926 főt számlált a KSH adatai alapján.

³ A szerző saját számítása az OSAP adatai alapján. A felnőttképzés finanszírozásáról 2012 óta – nyilvános adatbázisban elérhető módon – nem állnak rendelkezésre pontos adatok.

⁴ 2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről. Hatályos: 2002. január 1-től 2013. augusztus 31-ig.

⁵ 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről. Hatályos: 2013. szeptember 1-től.

⁶ 58/2013. (XII. 13.) NGM rendelet a felnőttképzési minőségbiztosítási keretrendszerről, valamint a Felnőttképzési Szakértői Bizottság tagjairól, feladatairól és működésének részletes szabályairól

szabályokat, módszereket és eszköztárat nyújt a felnőttképzést folytató intézmények számára minőségi működésük megteremtéséhez. A top down folyamat standardizálható, összehasonlítható és ellenőrizhető rendszert hozott létre. A minőségi képzést azonban nem a jogi szabályozás fogja kikényszeríteni, főleg hogy a kívánt joghatást elsősorban papír alapon kell igazolni a felnőttképzést folytató intézmények ellenőrzése során és a rendszerben nincs olyan kényszerítő vagy ösztönző mechanizmus, amely a tartalmi minőség működésére, működtetésére készítené az intézményeket.

A felnőttképzés minőségét nem a rendszer, hanem a képzési program szintjén lehet megragadni és biztosítani. A minőség a szakmailag átgondolt, a célcsoport (munkanélküliek, fogyatékossgal élők, alacsony iskolai végzettségűek, cigányok stb.) igényeit figyelembe vevő, kidolgozott képzési programtól, a képzési program eredményes megvalósítását biztosító feltételek megszervezésétől, az előzetes tudás felmérés mérésmethodikailag megalapozott biztosításától és nem utolsó sorban a felnőttoktató szakmai felkészültségétől, andragógiai, módszertani, kommunikációs, mediációs kompetenciáitól függ.

Jelen tanulmány a felnőttkori tanulás minőségére ható és a minőséget meghatározó tényezők és perspektívák közül a tanulási eredmény alapú képzésfejlesztésre fókuszál. A minőségfejlesztés egyik eszköze lehet a már egyre szélesebb körben alkalmazott tanulási eredmény alapú megközelítés alkalmazása a felnőttképzési programok fejlesztése és megvalósítása során. A tanulási eredmények a kompetenciák pontos meghatározására szolgálnak, melyekkel beazonosítható a szakmával rendelkező egyén tudása, képessége, attitűdje, munkatevékenység végzésének autonómia és felelősségvállalási szintje. A téma relevanciáját indokolja, hogy a tanulási eredmények megközelítés az elmúlt évek legnagyobb hatású fejlesztő eszközévé és az európai oktatási reform legfontosabb elemévé⁷ vált.

A Magyar Képesítési Keretrendszer

A tanulási eredmények fogalmát a Magyar Képesítési Keretrendszer (továbbiakban: MKKR) vezette be az oktatás világába Magyarországon. Az Európai Képesítési Keretrendszerhez⁸ (továbbiakban: EKKR) kapcsolódó MKKR Magyarország saját képesítési keretrendszere, amelyben a hazai képesítések szerepelnek a közneveléstől a felsőoktatáson át a felnőttkori tanulásig, beleértve szakképzést és a doktori képzést is. Az MKKR, követve az EKKR struktúráját nyolc szintet⁹ tartalmaz. A magyar képesítések leírása szintenként négy deskriptor (tudás, képesség, attitűd, autonómia-felelősség) segítségével történik. Az egyes szintleíró deskriptorok megfogalmazása állításokból áll, melyek a szint elérésének tanulási eredmények szemléletű megközelítését tükrözik. A jellemzőket úgy fogalmazták meg, hogy egyértelmű különbséget tegyenek a szintek között és világos fejlődést mutassanak a korábbi szintekhez képest.

⁷ A tanulási eredmények megközelítés kulcseleme az egész életen át tartó tanulást támogató mobilitási eszközöknek is, úgymint: EUROPASS portfólió, ECVET (Európai Szakképzési és Szakoktatási Kreditrendszer), EKKR (Európai Képesítési Keretrendszer), MKKR (Magyar Képesítési Keretrendszer), EQAVET (Európai Szakképzési Minőségbiztosítási Referencia Keretrendszer).

⁸ Az EKKR egy meta keretrendszer, melynek szintjeire nem kerülnek közvetlenül besorolásra képesítések. A nemzeti képesítési keretrendszerek feladata, hogy az országban megszerezhető képesítéseket megfeleltessék a keretrendszer szintjeinek, illetve az EKKR-nek.

⁹ A szintek egymásra épülnek. A magasabb szintek magukban foglalják az alacsonyabb szintek tanulási eredményeit is. Az 1. szint a legalacsonyabb, a 8. szint a legmagasabb.

Az MKKR előnnyel jár a tanuló, a képző intézmény és a munkahely számára is, mivel átlátható, rugalmas, könnyen érthető rendszerbe sorolja a hazai képesítéseket, függetlenül attól, hogy az a köznevelésben, a szakképzésben, a felnőttképzésben vagy a felsőoktatásban szerezhető meg. Az MKKR nem ír le egyedi képesítéseket vagy egyéni kompetenciákat, így az egyes szintek önmagukban nem alkalmasak egy képzés kimeneti követelményeinek megfogalmazására. Ugyanakkor könnyebbé teszi a képesítések összehasonlítását azáltal, hogy a tanulás eredményei szerint rendszerezi azokat. A megszerzett tudás, képesség, attitűd valamint az autonómia és felelősség láthatóvá tétele megkönnyíti az egyéni és szakmai továbbfejlődést, valamint a munka világában való boldogulást.

A szervezett képzésben megszerezhető képesítések jelentős részét már besorolták az MKKR különböző szintjeibe (1. táblázat). Először az iskolai végzettségek besorolása történt meg. A köznevelésben megszerezhető végzettségeket az MKKR alsó négy szintjébe, a felsőoktatásban megszerezhető szakképzettségeket¹⁰ az MKKR felső 4 szintjébe sorolták be. A 2017. május-júniusi vizsgaidőszakban érettségiző tanulók bizonyítványa (1. ábra) és záróvizsgázó hallgatók oklevele már tartalmazza az adott végzettség EKKR/MKKR szintjét.

1. ábra: Új érettségi bizonyítvány, amely már tartalmazza az EKKR/MKKR szintet

The image shows a sample of a new Hungarian Matura Certificate (Érettségi Bizonyítvány). The form is divided into several sections:

- Top Section:** Fields for 'Sorszám:' (Serial Number) and 'Érettségi törzslap száma:' (Matura Record Number). The title 'ÉRETTSÉGI BIZONYÍTVÁNY' is prominently displayed in red, with 'M I N T A' written below it in large, bold letters.
- Personal Data Section:** Fields for 'Név:' (Name), 'Cím:' (Address), 'OM azonosító:' (OM ID), 'A vizsgázó adatai' (Candidate's Data), 'családi és utónév' (Family and Surname), 'Születési helye:' (Place of Birth), 'Születési ideje:' (Date of Birth), 'Anyja születési neve:' (Mother's Birth Name), and 'A vizsgázó születési neve:' (Candidate's Birth Name).
- Exam Results Section:** A table titled 'A vizsga eredményei' (Exam Results) with columns for 'Vizsgatárgy' (Subject), 'szintje (közép, emelt)' (Level), 'százaléka (%)' (Percentage), and 'osztályzata (betűvel és számmal)' (Grade). The table lists subjects like 'Magyar nyelv és irodalom', 'Matematika', and 'Történelem'.
- Right Side Text:** A block of text explaining the certificate's validity and accreditation. A red box highlights the following text: 'Jelen érettségi bizonyítvány a Magyar Képesítési Keretrendszer szerinti 4. és az Európai Képesítési Keretrendszer szerinti 4. szintet tanúsít.' (This matura certificate certifies the 4th level of the Hungarian Qualification Framework and the 4th level of the European Qualification Framework).
- Official Stamps and Signatures:** Fields for 'Állandó záradékok:' (Permanent stamps), 'Egyéb záradékok:' (Other stamps), 'Kelt:' (Date), and official stamps for 'A vizsgabizottság működésétől intézmény igazgatója' (Director of the institution from which the commission operates) and 'A vizsgabizottság elnöke' (Chairman of the commission), along with a field for 'P.H. A vizsgabizottság bélyegzője' (Official seal of the commission).

Az iskolai végzettségek MKKR szinteknek történő megfeleltetését követte az Országos Képzési Jegyzékben (továbbiakban: OKJ) szereplő állam által elismert szakképesítések besorolása. A 25/2016. (II. 25.) kormányrendelettel módosított, 2016. március 4-től hatályos OKJ szakképesítésként tartalmazza azok MKKR szerinti szintjének meghatározását. Az állam által elismert szakképesítéseket a 2-es szinttől a 6-os szintig sorolták be¹¹.

¹⁰ A felsőoktatásban megszerezhető szakképzettségek MKKR szintjeit a felsőoktatásban megszerezhető képesítések jegyzékéről és új képesítések jegyzékbe történő felvételéről szóló 139/2015. (VI. 9.) kormányrendelet tartalmazza.

¹¹ A korábban szerzett, a jelenleg hatályos OKJ-ban már nem szereplő szakképesítések MKKR szinteknek történő megfeleltetését az adott szakképesítés szakmai és vizsgakövetelményét kiadó miniszteri rendelet mellékletében található, az egyes szakképesítések tekintetében megszerzett jogosultságok megfeleltetési táblázata teszi lehetővé.

Nem csak a formális, hanem a nem formális, iskolán kívüli környezetben szerzett képesítések is helyet kaptak az MKKR-ben. Az állam által el nem ismert, egyéb szakmai képzések tartalmi követelményeit meghatározó szakmai programkövetelmények (szakmai végzettségek) 2016 őszi kapták meg MKKR¹² szint besorolásukat¹³.

A szakmai végzettségeken túl a nyelvi és informatikai képesítések és tanulási eredmények is megtalálhatóak az MKKR-ben.

A Közös Európai Nyelvi Referenciakeret (továbbiakban: KER) és az EKKR szintjeinek összevetését az Ír Nemzeti Képesítési Hivatal végezte el 2007-ben¹⁴. Mivel az EKKR és az MKKR azonos szintjei egymásnak megfeleltethetőek, a nyelvi szintek MKKR szintjei azonosak azok EKKR szintjeivel.

A 2013-ban megújított három European Computer Driving Licence¹⁵ (Európai Számítógép-használói Jogosítvány, továbbiakban: ECDL) képesítést a Máltai Képesítés-elismerési Információs Központ¹⁶ feeltette meg az EKKR 2-4. szintjeinek.

A 2012-ben kidolgozott, majd 2015-ben átdolgozott Infokommunikációs Egységes Referenciakeret 2015 (továbbiakban: IKER¹⁷) négy szintjének MKKR besorolása is megtörtént.

1. táblázat: Az MKKR szintjei és az egyes szintekre besorolt képesítések

EKKR/ MKKR szint	Képzési kimenetek			
	Iskolai végzettség/ Iskolarendszerű képzés	OKJ szakképzés Felnőttképzési szakmai végzettség	Idegen nyelvi szint/tanulási eredmények	Informatikai szint/ tanulási eredmények
1	Általános iskola befejezett 6. osztály	Szakmai végzettség ¹⁸ (felnőttképzési)	-	Infokommunikációs Egységes

¹² A hatályos felnőttképzési törvény szerint az MKKR szintbe sorolást a szakmai programkövetelmény javaslat benyújtójának kell megtennie, amit a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara Program Bizottsága a szakmai programkövetelmények bírálatakor megvizsgál. A már nyilvántartott szakmai programkövetelmények esetében a felnőttképzési törvény felhatalmazása alapján a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara végezte el 2016 őszi „a szakmai programkövetelmények az Európai Képesítési Keretrendszerhez kapcsolódó Magyar Képesítési Keretrendszer szerinti szintjének meghatározását és besorolását” (2013. évi LXXVII. törvény 18§ (7) bekezdés).

¹³ A szakmai végzettségek (felnőttképzési szakmai programkövetelmények) Magyar Képesítési Keretrendszer szerinti szintjének meghatározására, besorolására vonatkozó módszertani útmutató elérhető a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara honlapján: http://www.mkik.hu/upload/mkik/felnottkepzes/utmutato_mkk_r_besorolas_vegleges_20161006_fe.pdf

¹⁴ National Qualifications Authority of Ireland (2007), Towards the establishment of a relationship between the Common European Framework of Reference for Languages and the National Framework of Qualifications

¹⁵ A European Computer Driving Licence egy, az ECDL Alapítvány által kidolgozott és gondozott egységes számítógép-használói képesítés. Az 1995 óta használta, 3 szintre kidolgozott, modulokból építkező képzések elsősorban a felhasználói ismeretek átadására fókuszálnak.

¹⁶ Malta Qualifications Recognition Information Centre
<http://ncfhe.gov.mt/en/services/Pages/All%20Services/mqric.aspx>

¹⁷ Az IKER a TÁMOP 2.1.2/12-1 „Idegen nyelvi és informatikai kompetenciák fejlesztése” című kiemelt projektben került kidolgozásra 2012-ben, ennek felülvizsgálata és átdolgozása történt meg 2015-ben.

¹⁸ Iskolarendszeren kívüli felnőttképzésben, egyéb szakmai képzés keretében megszerezhető államilag el nem ismert szakmai végzettség, amely valamely foglalkozás, munkakör vagy munkatevékenység végzéséhez szükséges kompetencia megszerzésére, fejlesztésére irányul. A támogatott egyéb szakmai képzéseket – az egységes követelményrendszer biztosítása érdekében – a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara nyilvántartásában elérhető felnőttképzési szakmai programkövetelmények alapján lehet indítani.
https://szpk.mkik.hu/frontend/index.php?module=programkovetelmeny&mid=4&order=&turn=&page=4&pager_limit=

		szakmai programkövetelmény)		Referenciakeret ¹⁹ szerinti 1. szint
2	Általános iskola befejezett 8. osztály HÍD programban szerzett bizonyítvány/tanúsítvány	Alapfokú OKJ részsakképesítés (szintkód: 21) Szakmai végzettség (felnőttképzési szakmai programkövetelmény)	Közös Európai Nyelvi Referenciakeret szerinti A1 szintű nyelvtudás	Infokommunikációs Egységes Referenciakeret szerinti 2. szint ECDL Base
3	Középiskola befejezett 10. osztály Speciális szakiskolai záróbizonyítvány és sakképesítés	Alsóközépfokú OKJ részsakképesítés (szintkód: 31) Alsóközépfokú sakképesítés (szintkód: 32) Alsóközépfokú sakképesítés ráépülés (szintkód 33) Szakmai végzettség (felnőttképzési szakmai programkövetelmény)	Közös Európai Nyelvi Referenciakeret szerinti A2 szintű nyelvtudás	Infokommunikációs Egységes Referenciakeret szerinti 3. szint ECDL Standard
4	Gimnáziumi, szakgimnáziumi, szakközépiskolai érettségi (közép- és emelt szintű)	Középfokú OKJ sakképesítés (szintkód: 34) Középfokú OKJ sakképesítés-ráépülés (szintkód: 35) Felső középfokú OKJ részsakképesítés (szintkód: 51) Felső középfokú OKJ sakképesítés (szintkód: 52) Felső középfokú sakképesítés-ráépülés (szintkód: 53)	Közös Európai Nyelvi Referenciakeret szerinti B1 szintű nyelvtudás	Infokommunikációs Egységes Referenciakeret szerinti 4. szint ECDL Advanced / Expert

¹⁹ A digitális kompetencia önértékelését és fejlesztését támogató referenciakeret.

		Szakmai végzettség (felnőttképzési szakmai programkövetelmény)		
5	Felsőoktatási szakképzés ²⁰	Emelt szintű OKJ szakképesítés (szintkód: 54) Emelt szintű szakképesítés- ráépülés (szintkód: 55) Szakmai végzettség (felnőttképzési szakmai programkövetelmény)	Közös Európai Nyelvi Referenciakeret szerinti B2 szintű nyelvtudás	-
6	Felsőoktatási alapképzés (BA, BsC) Szakirányú továbbképzés ²¹	Felsőfokú végzettséghez kötött OKJ szakképesítés (szintkód: 62) Szakmai végzettség (felnőttképzési szakmai programkövetelmény)	Közös Európai Nyelvi Referenciakeret szerinti C1 szintű nyelvtudás	-
7	Felsőoktatási mesterképzés (MA, MsC) Szakirányú továbbképzés	-	Közös Európai Nyelvi Referenciakeret szerinti C2 szintű nyelvtudás	-
8	Doktori képzés (PhD, DLA)	-	-	-

Hamarosan minden bizonyítvány és tanúsítvány tartalmazhatja az adott szakképesítés EKKR/MKKR szintjét. Fontos, hogy ez ne csak egy technikai szám legyen, hanem jelentéssel bírjon a tanulók,

²⁰ A felsőoktatási szakképzés 2 éves, felsőoktatási intézmény által folytatott, felsőfokú végzettségi szinten nem biztosító képzés. A felsőoktatási szakképzésben felsőfokú szakképzettség szerezhető, amelyet oklevél tanúsít. A felsőoktatási szakképzések tanulási eredmény alapú képzési és kimeneti követelményeit a 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet tartalmazza.

²¹ A szakirányú továbbképzés felsőoktatási intézmény által folytatott, felsőfokú végzettségi szintet nem biztosító képzés, amely során szakirányú szakképzettség szerezhető. Megkezdése felsőfokú végzettséghez kötött, időtartama – a képzés jellegétől függően – 2, 3 vagy 4 félév.

munkáltatók, képzők számára és világos információt hordozzon a végzett tanuló által birtokolt kompetenciákról és azok szintjéről²².

A felnőtt tanuló számára az MKKR szintek tanulási eredményei azt mutatják meg, hogy mit kell tudnia az egyes képzési szakaszok végén, a képzés eredményes befejezésével milyen mélységű és szintű kompetenciákat fog birtokolni és mit lesz képes jövendő munkahelyén önállóan elvégezni egy adott szakképesítés birtokában.

A munkáltató számára az MKKR szint világosabbá teszi, hogy milyen tudással, képességekkel és attitűdökkel rendelkezhet a leendő munkatárs, jobban megérti, mit várhatnak el az adott (szak)képesítést igazoló bizonyítványt birtokló egyéntől.

A képző számára azt határozza meg az MKKR szám, hogy milyen szintre kell eljuttatni a képzésben résztvevőt, az adott (szak)területen a felnőtt tanuló tudásának milyen összetettségűnek kell lennie, a tudás birtokában milyen feladatokat, tevékenységeket kell önállóan elvégeznie, és milyen attitűddel kell rendelkeznie a munkavégzés eredményessége érdekében.

Az 1. szint eléréséhez a tanulónak a legegyszerűbb deklaratív és procedurális tudással kell rendelkeznie. Csak olyan módon várható el az önálló munkavégzés, ha azt már meglévő sémákból képes előidézni a tanuló, vagyis begyakorolt folyamatok elvégzésére lesz így alkalmas.

Az MKKR 2. szintje azt mutatja, hogy az egyén felismeri és megérti a tények, jelenségek közti összefüggéseket és a folyamatok belső logikáját, munkatevékenységét azonban csak folyamatos szakmai útmutatás és ellenőrzés alapján képes elvégezni.

Az MKKR 3. szintjén a munkavállaló az egyszerű, begyakorolt, rutin feladatok elvégzése mellett új, szokatlan elemeket tartalmazó problémák megoldására is képes. A rutinfeladatok elvégzése már teljesen önállóan történik, az új feladatok elvégzéséhez azonban útmutatásra van szüksége.

Az MKKR 4. szintjén összetettebb logikai folyamatok elvégzése, magasabb szintű tudás megléte és a munkavégzés folyamán az önállóság és felelősségvállalás is elvárható a munkavállalótól.

Az MKKR 5. szintjén az egyén tudása rendszerbe szerveződik és képes egy adott szakterület speciális szakmai tevékenységét hosszú távon és magas szinten gyakorolni. Az önállóság és felelősségvállalás a saját munka mellett az együttműködő vagy irányított csoport tevékenységére is kiterjed. A végzett szakember idegen nyelven is képes egyértelmű szakmai kommunikációra.

A Magyar Képesítési Keretrendszer megfelelő alkalmazásának és használatba vételének előfeltétele, hogy a tanulási eredmények alapú gondolkodás beépüljön a képzésfejlesztési valamint az oktatási és értékelési folyamatokba.

²² Az MKKR szintek részletes tanulási eredmény alapú leírását a 1229/2012. kormányhatározat melléklete tartalmazza, most csak néhány jellemző tartalmi elemet mutatunk be az egyes szintekre vonatkozóan.

„Törekedni kell, hogy a képesítések ténylegesen tanulási eredményeken alapuljanak, a szemlélet hassa át az oktatás és képzés minden formáját és szintjét. Maximalizálni szükséges a keretrendszerben létező potenciális előnyöket mind az oktatás és képzés rendszerében (tanulási eredményeken keresztül tartalmak közvetítése a tantervek felé és az értékelési standardok meghatározásához), mind a munka és gazdaság világában (képesítések átláthatósága, kapcsolat a munka világával, HR)”. (Magyar Kormány 2014:95).

Tanulási eredmények a törvényi és tartalmi szabályozásban

A tanulási eredmény alapú megközelítés nem szerepelt eddig a szak- és felnőttképzési terminológiában, maga a szemlélet azonban nem áll távol a szak- és felnőttképzők gondolkodásától. A tanulási eredmények tudás, képesség, kompetencia kontextusában meghatározott kijelentések arra vonatkozóan, hogy a tanuló mit tud, mit ért, és mire képes önállóan, miután lezárt egy tanulási folyamatot, függetlenül attól, hogy hol, hogyan, mikor szerezte meg ezeket a kompetenciákat (CEDEFOP 2008; Európai Parlament és Tanács 2008).

A tanulási eredmény tehát a tanulóval – a tanulási szakasz²³ végére – elérhető kimeneti követelmények leírását jelenti, kontextusba helyezett, az MKKR-hez illeszkedő tudás + képesség + attitűd + felelősség/autonómia terminológiájában meghatározott²⁴ cselekvő szintű kompetencialeírás.

Tanulási eredmény alapú követelménytámasztással a felnőttkori tanulás több területén találkozhatunk már ma is.

A széles körben ismert és alkalmazott Európa Tanács által kidolgozott Közös Európai Nyelvi Referenciakeret három szintleíró jellemző mentén írás, beszéd (folyamatos beszéd, társalgás), szövegértés (olvasás, hallás utáni megértés) hat szintet határoz meg²⁵. Az önértékelést is lehetővé tevő referenciakeret tanulási eredményei azt írják le, hogy a nyelvtanulónak az egyes szinteken milyen képességekkel kell rendelkeznie olvasás, írás, beszéd és hallás utáni értés terén. A KER tehát az egyes szintek kimeneti követelményeit tartalmazza. A szintleíró jellemzők pedig alapvetően a képességeken keresztül határozzák meg az egyén által elért tanulási eredményeket. Ebben a megközelítésben készültek a felnőttképzési nyelvi programkövetelmények²⁶ is, amelyek az egyes szintek kimeneti követelményeit szintén tanulási eredményekben, elsősorban képességben és autonómia elemekben határozzák meg.

A nyelvi programkövetelményekhez hasonlóan a szakmai programkövetelmények létrehozása is teljesen új eleme volt a felnőttképzés 2013. évi újrászabályozásának, amely – a jogalkotói szándék

²³ A tanulási szakasz lehet egy tanítási óra, egy tantárgy, egy modul, a gyakorlati képzési rész, a teljes képzés.

²⁴ A tanulási eredmények kategóriái összhangban vannak a felnőttképzési törvény fogalomértelmezésével, mely szerint a kompetencia a felnőttképzésben részt vevő személy azon ismereteinek (ez a tanulási eredmény tudás kategóriája), készségeinek, képességeinek (ez a tanulási eredmény képesség kategóriája, illetve felelősség-autonómia kategóriája), magatartási, viselkedési jegyeinek (ez a tanulási eredmény attitűd kategóriája) összessége, amely birtokában a személy képes lesz egy meghatározott feladat eredményes teljesítésére.

²⁵ A KER magyar nyelvű változata elérhető: <https://rm.coe.int/168045bb5b>

²⁶ A nyelvi programkövetelmények nyilvántartása elérhető a Pest Megyei Kormányhivatal honlapján: <http://www.kormanyhivatal.hu/hu/pest/szervezeti-egysegek-elkerhetosegei/szakkepzesi-es-felnottkepzesi-foosztaly/felnottkepzesi-osztaly/kapcsolodo-anyagok-felnottkepzes/nyilvantartasok/felnottkepzesi-nyelvi-programkovetelmenyek-nyilvantartasa>

szerint – az egyéb szakmai képzések esetében is (hasonlóan az OKJ-s képzésekhez) egységes és minősített követelményrendszert, ezáltal nagyobb munkaerő-piaci presztízst biztosít. Szakmai programkövetelményekre vonatkozó javaslatot 2013. decemberértől lehet benyújtani a Magyar Kereskedelmi és Iparkamarához (továbbiakban: MKIK). Az MKIK által nyilvántartott²⁷ szakmai programkövetelmények kimeneti kompetenciáit a kezdetektől fogva tanulási eredményekben kell kidolgozni.

A digitális kompetencia önértékelését és fejlesztését támogató referenciakeret (IKER) szintén a tanulási eredmény alapú szemlélet alapján fogalmazza meg a kimenetre vonatkozó állításokat.

Az IKER – illeszkedve az Európai Digitális Kompetencia Keretrendszerhez – a digitális kompetencián belül öt részterületet²⁸ határoz meg, amelyeken keresztül egyrészt megragadható az egyén digitális kompetenciája, másrészt amelyekre a képzési program fejlesztés irányul.

Az IKER az öt részterület mentén 4 szintet határoz meg, melyek segítségével leírható az egyén digitális kompetenciájának fokozatos fejlődése. Az egyes szintek kimeneti jellemzői tanulási eredményekben, az MKKR-hez illeszkedő tudás+képesség+attitűd+autonómia/felelősség kontextusában vannak meghatározva. Az IKER-ben az egyes szintek (hasonlóan az MKKR szintekhez) magukban foglalják az alacsonyabb szinteket (azaz pl. egy 2. szinten álló egyén rendelkezik az 1. és a 2. szinthez kapcsolódóan meghatározott kompetenciával). Az IKER szintezése megfelel az MKKR azonos számú szintjeinek, az IKER 4-es szintjének kialakítása a középfokú informatikai érettségi vizsgán elvártakhoz igazodik (Praktikus útmutató 2015). Az IKER 1. és 2. szint az alapfokú felhasználó²⁹, míg a 3. és 4. szint az önálló felhasználó szintnek felel meg. Az IKER önértékelő dokumentum³⁰ segítségével mindenki könnyen áttekintheti, hogy saját digitális kompetenciája jelenleg milyen szinten áll az egyes részterületeken.

A digitális kompetenciát fejlesztő képzési programok tervezőinek elsősorban az IKER fejlesztő³¹ dokumentum nyújt segítséget. Az IKER fejlesztő a digitális kompetencia az IKER által lefedett négy szintjére és ezen belül mind az öt részterületére meghatározza, hogy ott a tanuló mit tud, mire képes, milyen attitűdökkel rendelkezik, az egyes tevékenységeket milyen fokú önállósággal végzi, mely feladatok elvégzéséért vállal felelősséget.

Bár nem tartozik a felnőttképzés témaköréhez, annyit azonban mindenképpen érdemes megjegyezni, hogy a legjelentősebb előrelépések a felsőoktatás területén történtek a tanulási eredmények megközelítés alkalmazásában. A felsőoktatásban valamennyi képzési szinten (felsőfokú szakképzés, alapképzés, mesterképzés) megszerezhető szakképzettség képzési és kimeneti követelményei

²⁷ 2017. július 15-én 167 szakmai programkövetelmény szerepelt a nyilvántartásban: https://szpk.mkik.hu/_frontend/index.php?module=programkovetelmeny&mid=4&order=&turn=&page=4&pager_limit=

²⁸ Az öt részterület a következő: 1. Információ gyűjtése, felhasználása, tárolása; 2. Digitális, internet alapú kommunikáció; 3. Digitális tartalmak létrehozása; 4. Problémamegoldás, gyakorlati alkalmazás; 5. IKT biztonság.

²⁹ A GINOP 6.1.2-15 Digitális szakadék csökkentése című kiemelt projektben az IKER 1. és IKER 2. szintű képzési programokat indítanak az arra jogosult felnőttképzést folytató intézmények. A képzésekhez központilag készült el a képzési program, amely elérhető az NSZFH honlapján: https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=665#system-message-container

³⁰ Az IKER önértékelő elérhető: <http://progress.hu/wp-content/uploads/2017/03/IKER-O%CC%88NERTEKELO.pdf>

³¹ Az IKER fejlesztő elérhető: http://progress.hu/wp-content/uploads/2017/03/IKER_fejleszto.pdf

tartalmi átdolgozásra kerültek 2015/2016-ban. Az új követelmények³² tanulási eredményekben fogalmazzák meg az adott szakképzettség kimeneti kritériumait. Az új – tanulási eredmény alapú – képzési és kimeneti követelményeket 2017 szeptemberétől kell alkalmazni a felsőoktatásban.

A fentiekben részletezett fejlesztések jó alapot és segítséget adnak ahhoz, hogy a felnőttképzést folytató intézmények saját képzési programjuk fejlesztése, kialakítása során eredményesen alkalmazzák a tanulási eredmény alapú megközelítést. A felnőttképzésnek is bizonyosan rá kell lépnie a tanulási eredményekben való gondolkodás útjára, amely nem csak az oktatás nemzetköziesedése, a földrajzi és vertikális mobilitás erősödése szempontjából válik egyre fontosabbá, hanem a munkaerőpiaci igények jobb kielégítése, az oktatás és a munka világa közötti kapcsolat erősítése és nem utolsósorban a felnőttképzési programok és a felnőttkori tanulás minőségének növelése okán is.

A tanulási eredmény alapú felnőttképzési program fejlesztés logikája

A felnőttkori tanulás minőségére ható tényezők közül az oktatók szakavatott munkáján kívül a képzési program a legfontosabb elem. A felnőttképzési szabályozás rendszer szinten, de legalábbis intézményi szinten kezeli a minőség ügyét. A minőség kérdését a felnőttképzésben azonban csak a képzési program szintjén lehet értelmezni. A képzési program – amely a felnőttképzési tevékenység központi eleme – az egyetlen olyan szakmai szabályozó dokumentum, amely az adott képzés tartalmára, szervezésére és megvalósítására vonatkozó valamennyi releváns információt tartalmazza. Ebben az értelemben a képzési program célja a minőségbiztosítás.

A felnőttképzési programot a felnőttképzési törvény 12.§-ban foglalt tartalmi követelményeknek megfelelően kell elkészíteni. A képző intézménynek ezt a képzési programot kell engedélyeztetnie³³. A különböző képzési körök esetében a felnőttképzési törvényben meghatározott és külön jogszabályban részletezett programkövetelmények³⁴ alapján kell kidolgozni a képzési programot. A képzési programok elkészítésekor legtöbb esetben a programkövetelmények tartalmi elemeinek szolgálai átmásolása és azok jogszabály szerinti „megfeleltetése” történik meg. Ezen nem lendített előre az sem, hogy a hatósági engedélyeztetés előtt a képzési programokat felnőttképzési programszakértővel előzetesen minősíttetni kell. A minősítés is elsősorban a jogszabályi

³² A tanulási eredmény alapú képzési és kimeneti követelményeket a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról szóló 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet tartalmazza.

³³ A felnőttképzésről szóló 2013. évi LXXVII. törvény hatálya alatt csak engedélyezett képzési program alapján végezhető a felnőttképzési tevékenység.

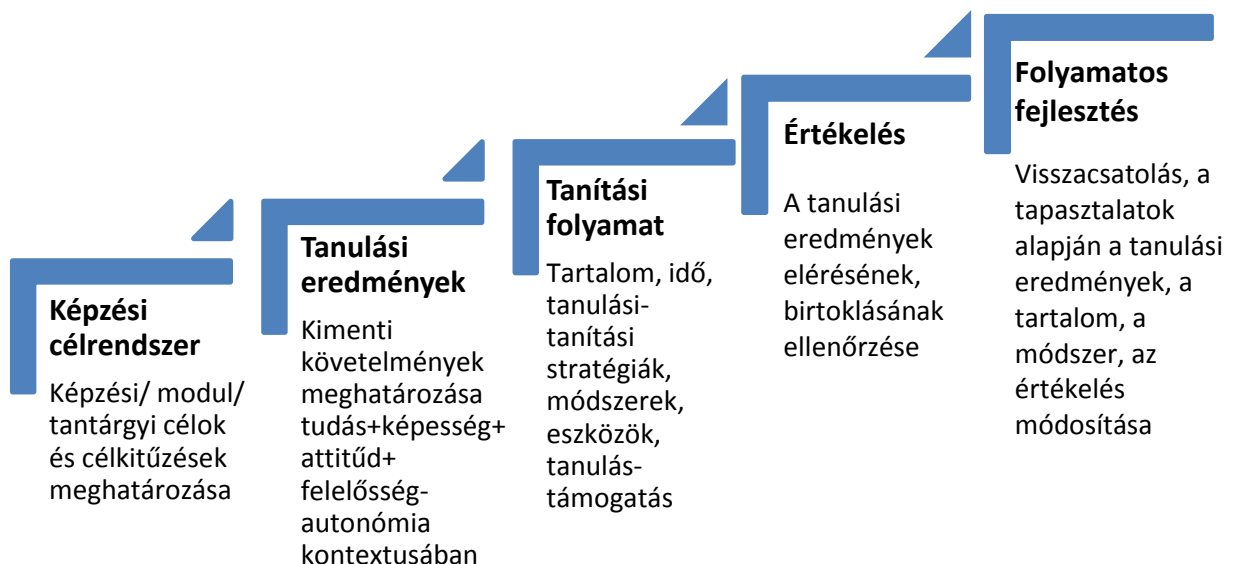
³⁴ OKJ-s képzések esetében a képzési program alapja a szakképesítésért felelős miniszter által rendeletben kiadott szakmai és vizsgakövetelmény illetve a követelménymodulok feladat- és kompetenciaprofilját tartalmazó 217/2012. (VIII. 9.) kormányrendelet. Amennyiben a képzés iskolai rendszerben is indítható, úgy a képzési program kidolgozásakor figyelembe kell venni az adott szakképesítésre vonatkozó szakképzési kerettanterv előírásait is. A támogatott egyéb szakmai képzések esetében az 59/2013. (XII. 13.) NGM rendeletben részletezett és az MKK által nyilvántartott szakmai programkövetelmény alapján kell elkészíteni és megvalósítani a képzési programot. Nyelvi képzés programját a 16/2014. (IV. 4.) NGM rendeletben szabályozott és a Pest Megyei Kormányhivatal által nyilvántartott nyelvi programkövetelmények alapján kell kidolgozni és megszervezni. Egyéb képzés esetén a felnőttképzést folytató intézmény szabadon határozza meg a képzés követelményeit és tartalmi elemeit.

követelményeknek való megfelelés vizsgálatára irányul. A szakmai és koherencia követelmények vizsgálata megvalósulhat ugyan, de érvényt nemigen lehet szerezni neki, hiszen egy szakmai jellegű nemmegfelelőséget – a jelenlegi szabályozási rendszerben – nem lehet alátámasztani jogszabályi hellyel. A szabályozási rendszer nem követeli meg a képzési programok minőségi fejlesztését. Ugyanakkor ez nem jelenti azt, hogy a felnőttképzést folytató intézmény nem gondolkozhat felelősen és minőségorientáltan és nem végezhet tudatos képzésfejlesztést mind a négy képzési körben vagy a felnőttképzési törvény hatályán kívül eső képzési programok esetében is. Mert a minőséget nem a jogszabályok kényszerítik ki, a minőség a képző intézmény munkájával biztosítható.

A képzésfejlesztés folyamata

A képzés célorientált tevékenység (mint ahogyan a tanulás is az). Ennek a célorientált jellegnek a képzési programban és a képzési program tervezése/fejlesztése során is tükröződnie kell. Ezért a képzési program fejlesztésnek tudatos alkotófolyamatnak kell lennie. Egy képzési program minőségét, megvalósíthatóságát, koherenciáját a képzés alapvető szakmai logikai felépítése, azaz a cél – tanulási eredmény alapú kimeneti követelmények – tanítási folyamat (tartalom, idő, tanulási-tanítási stratégiák, módszerek, eszközök, tanulás-támogatás) – értékelő rendszer egymásból származtatott rendszere, kontextusa biztosítja (2. ábra). Ezért – a szakmai igényesség és a tanulási-tanítási folyamat eredményessége érdekében – javasolt mindegyik elem alapos átgondolása, kidolgozása és rögzítése a képzési programban még akkor is, ha azt jogszabály nem írja elő.

2. ábra: A tanulási eredmény alapú képzésfejlesztés logikája



A képzési cél

A programalkotás első mérföldköve a képzési cél egyértelmű, pontos meghatározása. A képzési cél akkor megfelelő, ha konkrétan kijelöli a képzés elvégzésével megszerezhető kompetenciátöbbséget és a képzési célból levezethető a képzés minden egyes tartalmi eleme.

A képzési cél és a képzési követelmények nem azonosak. A képzési követelmények jelentik a képzési cél képzési kimenetét fordítását, melyek azt határozzák meg, hogy a képzéssel megszerezhető kompetenciákat és vagy kompetenciaelemeket milyen ismeretelsajátítási szinten kell birtokolnia a résztvevőnek annak érdekében, hogy a képzési cél elérése igazolt legyen. A képzési követelményeknek mérhetőnek és a képzés célcsoportja számára a program keretei között biztosított feltételekkel teljesíthetőnek kell lenniük (Rettegi 2014).

Tanulási eredmény alapú képzési (kimeneti) követelmények

A képzési programok minőségi fejlesztését, a tanulás és tanítás eredményességét biztosítja, ha a képzés kimeneti követelményeit tanulási eredményekben fogalmazzuk meg. „A tanulás és tanítás minőségéről való gondolkodásunkat alapvetően meghatározza az a felismerés, hogy eredményesebbek azok az oktatók és azok a képzési programok, akik és amelyek a tanulás elvárt eredményeinek a meghatározásból indulnak ki, ezzel összhangban alakítják a tanulási környezetet, és ennek megfelelő értékelési eszközöket használnak, azaz gondoskodnak e három elem pozitív összhangba hozásáról. Az ilyen oktatók és képzési programok, elsősorban nem abból indulnak ki, hogy mit kívánunk tanítani, hanem abból, hogy mit várunk a hallgatóktól: azaz nekik mire kell képesnek lenniük a tanulási folyamat végén.” (ELTE PPK 2012:6).

A képzés követelményei tehát a képzésben résztvevővel szemben támasztott tartalmi elvárásokat rögzíti, azaz azokat a tanulási eredményeket, amelyeket a képzés végére a képzésben résztvevőnek optimális esetben el kell érnie, és amely tanulási eredmények alapján a képzésben résztvevő jogosult a (szakmai) végzettséget igazoló bizonyítvány/tanúsítvány megszerzésére. Ebben az értelemben rendkívül fontos, hogy a tanulási eredmények egyértelműen jelöljék ki hogy – Bloom tudásszerveződési taxonómiája³⁵ alapján – milyen szintű kompetenciaszerveződési szintet akarunk a képzés során fejleszteni és mérni.

A tanulási eredmények kialakításának és megfogalmazásának nincs általánosan elfogadott szabálya³⁶, de az eddigi tapasztalatok alapján mindenképpen érdemes figyelembe venni az alábbi szempontokat.

A tanulási eredmény

- az adott tanóra/tantárgy/modul/tevékenység/szakma/szakképesítés értékelhető és mérhető (vagy munkavégzés közben megfigyelhető) kompetenciáit írja le (a mérhetőség kulcskritérium),
- a tanulási folyamat befejezésének az elvárt konkrét és mérhető teljesítményeit (eredményét) határozza meg, és nem a tanulási útvonalat,
- a felnőtt tanuló, és nem az oktató szempontjából van leírva,
- kellően tevékenység- vagy szakmaspecifikus, az adott végzettségre/képzettségre jellemző terminológiát használja,
- konkrét, világosan érthető cselekvő igét + tárgyat és egyéb specifikáló kontextust tartalmaz,

³⁵ Bloom és követői szerint a tudás hat egymásra épülő, egymással hierarchikus viszonyban álló szinten rendezhető el: felidézés, megértés, alkalmazás, elemzés, értékelés, alkotás (Bloom 1956).

³⁶ Jelen tanulmánynak nem tárgya a tanulási eredmények kialakításának és írásának részletes módszertani bemutatása. A tanulási eredmények írásához számos segítséget jelent a számos példával illusztrált módszertani kiadvány: Farkas Éva (2017): Segédlet a tanulási eredmények írásához a szakképzési és a felnőttképzési szektor számára. Oktatási Hivatal, Budapest. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/ekkr/Tanulasieredmenyek_VET.pdf

- alapos és megfelelő részletezettségű, egyértelműen utal az adott kompetencia autonómia és felelősség szintjére,
- igazodik az adott végzettség/képesítés MKKR szintjéhez,
- kialakításának alapját képezheti az SZVK, SZPK, kerettanterv, de képzésfejlesztéskor mindig az adott tevékenységből, munkafolyamatból kell kiindulni.

A kimeneti követelmények meghatározásában támpontot jelent, ha figyelembe vesszük, hogy az adott képesítés milyen MKKR szinten helyezkedik el vagy milyen MKKR szintre akarjuk fejleszteni. A tanulási eredményeket érdemes úgy megfogalmazni, hogy azok egyértelműen megfeleltethetők legyenek valamelyik MKKR szintnek és a (szakmai) képzés kimeneti leírásai (tanulási eredményei) szövegezésükben részletesek és koherensek legyenek és tükrözzék a (szakmai) végzettség tartalmi követelményeit. Ezt az elvárást biztosítja, ha a követelményeket az MKKR-hez illeszkedő tudás + képesség + attitúd + felelősség/autonómia kontextusában fogalmazzuk meg.

A tudás kategóriába az adott (szak)területre vonatkozó olyan elvárásokat kell megfogalmazni, amelyek tartalmazzák az adekvát feladattal, munkaterülettel, szakmával kapcsolatos egyszerű és magasabb szintű taxonómikus, lexikális ismereteket, az ismeretek magasabb egységekbe szerveződésének szabályait, a fogalmak közötti összefüggéseket. A tudás kategóriájába képzetek, fogalmak, tények, definíciók, szabályok, leírások, törvények, elméletek, rendszerek, összefüggések, szabályok tudása tartozik. Az ismeretjellegű tudás mennyiségében és eloszlásában jelentős különbségek vannak. A szakmai képzések eredményessége és a mérhetőség érdekében az ismereteket specifikálni kell azok kiterjedése és mélysége szerint (v.ö. Pajkossy 2010). A tudás kiterjedtsége azt mutatja, milyen széles területen kell az egyénnek rendelkeznie az adott tudással, ismerettel³⁷. A tudás mélysége pedig azt fejezi ki, hogy mennyi és milyen mélységű ismeretet kell birtokolnia a képzésben résztvevőnek³⁸.

A képesség (készségek és képességek) a procedurális tudást, azaz az ismeretalkalmazó tudást jelenti, illetve procedurális tudás formáit írja le. A készség automatizált tevékenység, rutin, a képesség a feladat megoldásakor jelentkező sokféle ismeret és készség összekapcsolása, ami a procedúra elágazásain a döntéshozatalt teszi lehetővé. A képességnek, készségnek sokféle definíciója van a pedagógiai-pszichológiai szakirodalomban. Most azonban nem pedagógiai/pszichológiai értelemben vizsgáljuk ezeket a fogalmakat, hanem MKKR terminológiai szempontból. Az MKKR a képességeket kognitív (logikai, intuitív és kreatív gondolkodás használata) és gyakorlati (kézügyesség valamint módszerek, anyagok, eszközök, műszerek használata) szempontból írja le (v.ö. Pajkossy 2010a).

Az attitúd érzelmi, emocionális komponens, elkötelezettség; a szakmával, a munkával összefüggő felfogásbeli kérdések, értékelő viszonyulások összessége. Az attitúdók olyan viselkedési- és magatartásformák, amelyek egyaránt vonatkozhatnak a tanulásra és a munkára. Az attitúdók kapcsolódnak a tudáshoz, a képességhez és az önállósághoz (v.ö. Golnhofner 2010). Az attitúdók bizonyos területeken (pl. egészségügy, szociális szakmák, oktatás, személyi szolgáltatások, stb.) jelentősen befolyásolják a munkavégzés minőségét és a munkateljesítményt.

³⁷ Pl. az „ismeri a felnőttképzés jogi szabályozását” tudáselem nem tartalmaz információt arra vonatkozóan, hogy a képzésben résztvevőnek milyen jogszabályokat (a felnőttképzési törvényen kívül több tucat törvény és rendelet tartalmaz szabályozást a felnőttképzés területére vonatkozóan) és azokat milyen széles területen kell ismernie. Az alulspecifikált tanulási eredmények a teljesíthetőséget és a mérhetőséget is megnehezítik.

³⁸ Pl. az „ismeri a felnőttképzési program tartalmi elemeit” tudáselem esetében az ismeri ige nem elég specifikus, azaz nem tudni, hogy milyen mértékben, mélységben, milyen gondolkodási művelet szintjén kell ismerni a képzési program tartalmi elemeit: pl. felsorolás, megértés, alkalmazás, elemzés stb. szinten.

Az egyik legfontosabb kategória az autonómia és felelősség. Minden tevékenységet jellemez az, hogy egy adott személy milyen önállósággal, milyen mértékű felelősségvállalással tudja azt végrehajtani. Azaz miben képes egyéni munkavégzésre, és miben van még szüksége ellenőrzésre, segítségre, illetve miért vállal felelősséget, hogyan vesz részt a társas környezetben zajló tevékenységekben. A felelősséggel végzett tevékenység nem csak az önálló munkavégzést jelenti, hanem a másokkal való együttműködést is. A felelősség jogi és erkölcsi kategória, amely a valakiért vagy valamiért számot adás kötelezettségeként határozható meg. Az erkölcsi értelemben vett felelősség magában foglalja az egyén tetteiért vállalt felelősségét, amelyet nemcsak önmagával, hanem másokkal kapcsolatban is vállal. Az önállóság és a felelősség szintje rendkívül fontos a munkavégzés során³⁹. Két munkakört sokszor nem a tudás mélysége, hanem a munkavégzés önállósága különböztet meg egymástól (v.ö. Gaskó 2010).

Tanítási folyamat

A tanulási eredmény alapú szemlélet a tanulást és a tanulót helyezi a középpontba, amelyben maga a tanulási folyamat és a (felnőtt) tanuló által elért kompetenciafejlődés a lényeges. Ez az eredményalapú megközelítés megkívánja a tanárok/oktatók szemléletének változását, tanítás- és mérés-módszertani kultúrájuk fejlesztését. A tanulás- és tanulóközpontú megközelítés során a tanítási folyamat abból a szempontból lényeges, hogy a tanárnak/oktatóknak olyan tanulástámogatási és módszertani repertoárral kell rendelkeznie, amellyel elő tudja segíteni a meghatározott tanulási eredmények elérését. Nem a tananyagból kell kiindulni és nem azt kell megtervezni, hogy én, mint tanár mit akarok tanítani, hanem abból kell kiindulni, hogy a tanulónak milyen tanulási eredményeket kell birtokolnia ahhoz, hogy adott tevékenységet, munkaterületi feladatot, munkakört el tudjon látni. A tanárnak a kívánt tanulási eredményekből kell kiindulnia és visszafelé kell terveznie. A kiindulópont, hogy mire kell képessé tennie a tanulót, és ennek alapján kell meghatározni, hogy a kívánt tanulási eredmények elérése érdekében milyen szintű ismeret és kompetencia-elemeket és azokat milyen módszerekkel és eszközökkel kell tanítani és fejleszteni ahhoz, hogy a képzésben résztvevő elérje a kívánt tanulási eredményt.

Értékelés

A mérés-értékelés minden képzésnek kulcseleme, egy képzési programból sem hiányozhat. Az értékelés minősége jelentősen befolyásolja a tanulási folyamatot. Ezért nem elég a tananyagot és az óra menetét, a módszereket, eszközöket megtervezni, hanem azt is meg kell határozni, hogyan lehet az adott tanulási eredményt a legobjektívebben és legeredményesebben mérni és értékelni⁴⁰. Az értékelés során nem azt kell mérni, hogy a felnőtt tanulók mennyire alaposan sajátították el a tananyagot, a vizsga nem a tananyag reprodukciójára szolgál. Azt kell mérni, hogy az egyén valóban birtokolja-e a kívánt/meghatározott tanulási eredményeket. A képzés zárásaként meghatározott számonkérés során az adott (munka)tevékenységre való alkalmasságot mérjük fel és

³⁹ Más autonómia és felelősség szintet jelent az alábbi két tanulási eredmény: „a szakmai vezető szakmai útmutatása alapján és ellenőrzése mellett elkészíti a felnőttképzési törvény hatálya alá tartozó képzések képzési programjait” vagy „önállóan és szakszerűen – a jogszabályi és koherencia követelményeknek is megfelelően – kidolgozza a felnőttképzési törvény hatálya alá sorolt képzési körökbe tartozó képzések képzési programjait”.

⁴⁰ A mérés-értékelés módszereinek széles tárházából válogathatunk, úgymint önértékelés, teszt, szóbeli felelet, beszélgetés, esszé, záródolgozat, esettanulmány, szerepjáték, megfigyelés, szimuláció, portfolió, vizsgaremek stb. A lényeg, hogy a mérés-értékelés módszere összhangban legyen a tanulási eredménnyel.

az értékelt tanulási eredmények alapján ítéljük oda a képesítést. Az értékeléssel szemben támasztott követelmény, hogy objektív, megbízható és érvényes legyen. Ezt többek között akkor lehet biztosítani, ha az értékelés kritériumai konkrétan meghatározottak. A képzés kimeneti követelményeit leíró tanulási eredmények alapos és átgondolt kidolgozása jelentősen megkönnyíti az értékelést, mivel sok esetben már magukban foglalják az értékelési kritériumokat is. A minősítési szintekhez (pl. érdemjegy, megfelelt-nem felelt meg stb.) tartozó követelményeket szintén előre meg kell határozni, azaz a képzési programban rögzíteni kell, hogy milyen szakmai, minőségi stb. kritériumok alapján tekintjük az adott munkavégzést/tanulási eredményt kiválónak, megfelelőnek vagy nem megfelelőnek. Fontos annak a meghatározása is, hogy a tanulási eredményeket milyen műveleti szinten, pl. ismeret, megértés vagy alkalmazás szintjén (vagy együttesen) akarjuk mérni és értékelni. Ezért a feladatutasításokat⁴¹ körültekintően kell megfogalmazni, hogy azok jól illeszkedjenek a ténylegesen mérni kívánt kompetenciaszerveződési szintekhez. Optimális esetben a tanulási eredmények pontosan meghatározzák a képzés végére elérendő és mérendő kompetenciaszintet.

A felnőttképzésben elsősorban a szummatív értékelés jellemző, amely a modulzáró vizsgák, a képzést záró beszámolók, OKJ-s képzés esetén a komplex szakmai vizsgák alkalmával történik. A modult vagy képzést lezáró vizsga követelményeit is kidolgozhatjuk tanulási eredmény alapú értékeléssel. Az ilyen módon fejlesztett mérőeszközök és az értékelési útmutatók jelentősen növelik a mérés-értékelés objektivitását, reliabilitását, validitását és fontos előnyük, hogy alkalmasak a nem formális környezetben megszerzett kompetenciák mérésére, értékelésére, és beszámítására is, hiszen az előzetes tudásmérés követelményének meg kell egyeznie az adott képzés vagy képzési szakasz (tananyagegység vagy modul) kimeneti követelményeivel. Az iskolán kívül (pl. munkatapasztalat során) szerzett kompetenciák sokkal inkább összehasonlíthatóvá válnak a tanulási eredmény alapú képzési követelményekkel, mint az ismeret alapú tantervekkel. Ezért a tanulási eredmény megközelítés előrelépést jelenthet abban is, hogy a felnőttképzési törvény által előírt, dokumentumokkal nem igazolható előzetes tudás felmérése ne csak adminisztratív eszközként, hanem működő gyakorlatként funkcionáljon a felnőttképzési praxisban.

OKJ-s képzés esetén a komplex szakmai vizsga gyakorlati vizsgatevékenység vizsgafeladatainak és értékelési útmutatóinak kidolgozása⁴² – mely jellemzően a vizsgaszervező kötelezettsége – során alkalmazhatjuk haszonnal a tanulási eredmény alapú megközelítést. Nem OKJ-s képzés esetében bármilyen vizsgatevékenység esetén alkalmazható a tanulási eredmény alapú vizsgáztatás, amely objektívabbá és megbízhatóbbá teszi az értékelést.

A tanulási eredmények alkalmazásának előnyei

A tanulási eredmény alapú képzésfejlesztés számos előnnyel jár a képző intézmény, az oktató, a felnőtt tanuló és a munkáltató számára és hozzájárul a felnőttkori tanulás eredményességének és minőségének növeléséhez. Azáltal, hogy a hangsúly áttevődik a tanulási eredményekre, jobban összhangba kerülhetnek a munkaerőpiac (tudás, képességek és kompetenciák iránti) szükségletei a

⁴¹ Más kompetenciaszintekre utal a „Sorolja fel....!, Definiálja.....!” vagy a „Mutassa be az X és az Y különbségeit!; Sorolja be akategóriák egyikébe!” vagy a „Vonatkozó jogszabályok alapján készítse el a!” feladatutasítás.

⁴² Az Állami Egészségügyi Ellátó Központ Emberi Erőforrás Fejlesztési Főigazgatósága által szervezett „Felkészítés szakértők, vizsgálóknak és vizsgabizottsági tagok részére az egészségügyi szakmacsoportban” című 40 órás továbbképzés tematikájában már szerepel a gyakorlati vizsgafeladatok és értékelési útmutatók tanulási eredmény alapú kidolgozása, mintafeladatok készítése.

felőttképzési szolgáltatásokkal. A tanulási eredmény alapú követelménytámasztás következetesebbé, átgondoltabbá teszi a képzés tervezését, a képzési programok kivitelezését, a követelmények meghatározását és a mérés-értékelést.

A képzésben résztvevők számára a tanulási eredmények világos információt adnak, amelyek segítik a felnőtt tanulókat abban, hogy melyik képzést válasszák (megalapozottabb lehet pl. a pályakorrekció), ezáltal hatékonyabb tanulást eredményezhetnek. A felnőtt tanulók számára már a képzés kezdetén ismert a végeredmény, világosabban látják az elvárásokat, amelyeknek meg kell felelniük és egyértelműbbé válik az oktatás célja, így tudatosabban viszonyulnak a tananyaghoz, ez pedig növeli a tanulók motivációját.

A tanulási eredmény alapú képzéstervezés a tanár számára lehetővé teszi a módszertani megújulást és az eredményesség hatékonyabb mérését. A képesítés tanulási eredményei azt is meghatározzák, hogy mikor tekintünk eredményesnek egy tanulási-tanítási folyamatot. A kimenetre fókuszáló tantervek magasabb minőségi szintet képviselnek, következetesebb, objektívebb értékelést tesznek lehetővé, könnyebb az értékelési kritériumok kialakítása, hatékonyabb és változatosabb értékelési formák valósíthatóak meg.

A munkaadó számára is számos előnnyel jár, ha a felőttképzési programok követelményei tanulási eredményekben vannak megfogalmazva. A tanulási eredmények világos információt hordoznak a munkaadó számára a végzett tanuló által birtokolt kompetenciákról és azok szintjéről, jobban megértik, mit várhatnak el az adott szakképesítést igazoló bizonyítványt birtokló egyéntől, könnyebbé és egyértelműbbé teszi a szakmai gyakorlati képzés megszervezését és lebonyolítását, elősegíti a képző intézmények és a munkaadók közötti értő kommunikációt (Farkas 2014).

Befejezés

A tanulási eredmény alapú megközelítésben az oktatási folyamat központi eleme a tanulási eredmények egyértelmű azonosítása, megfogalmazása, amelyet összhangba kell hozni a tanítási folyamattal (tananyag tartalma, tananyag felépítése, oktatási módszerek, tanítási stratégiák, eszközök, tanulástámogatás, időszükséglet, oktatási környezet) és az értékeléssel. A három elemnek harmonizálnia, illeszkednie kell egymáshoz. Ezáltal lesz a teljes oktatási folyamat átgondolt, strukturált, következetes, és ez teszi az oktatási folyamat egészét átláthatóbbá, és értelmezhetőbbé mindenki számára.

Egyelőre a tanulási eredmény alapú gondolkodás nem terjedt el széles körben a felőttkori tanulás szektorában. Ugyanakkor a magasabb minőségi követelmények iránti igény és a felnőtt tanulókkal szembeni felelősség rákényszerít minden képzőt és képzésfejlesztőt, hogy megtanulja ezt az új szemléletet, gondolkodás, módszert, amely nem csupán egy új technika, hanem radikálisan új gondolkodásmód.

A tanulási eredmények kialakítására és leírására vonatkozóan nincs recept. Több módszertani segédlet és jó példa már rendelkezésre áll, de az utat minden képzésfejlesztőnek magának kell végigjárnia. Az alkalmazás nélkülözhetetlen lépése a tanulási eredmények írásának, megformálásának megtanulása, begyakorlása. Az első „nekifutás” nyilvánvalóan küzdelmes, de egy adott (szak)képesítés kimeneti követelményeit egyszer kell jól megfogalmazni tanulási eredményekben, utána már „csak” karban kell tartani. A befektetett munka jelentős, ugyanakkor hosszú távon

biztosan megéri, és minőségfejlesztő hatással van a teljes felnőttkori tanulás szektorára (beleértve a szakmatanulást is).

Fontos megérteni, hogy a képzési követelmények tanulási eredmény alapú leírása nem a szakmai és vizsgakövetelmények vagy a kerettanterv követelményeinek, kompetenciáinak más nyelvtani szerkezetben történő technikai átírása! A tanulási eredmény alapú követelménytámasztás egyfajta kultúraváltást jelent, másfajta megközelítést kíván a tanulásról és az oktatásról való gondolkodásunkban. Olyan értékorientáció, amely a tanulást és a tanulót helyezi a középpontba, amelyben maga a tanulási folyamat és a tanuló által elért kompetenciafejlődés a lényeges.

A felnőttkori tanulási programok eredményességének gátja elsősorban az, hogy sem a jogszabályok, sem a megrendelők, sem a képző intézmények nem fogalmazzák meg a képzések eredményességi és hatékonysági elvárásait. A tanulási eredmény alapú követelménytámasztás és értékelés választ ad a tanulás-tanítás eredményességére, amit nem a képzésben töltött idő mennyisége, sokkal inkább annak struktúrája és minősége határoz meg.

Felhasznált irodalom

Bloom, Benjamin S. (ed.) (1956): Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals. – Handbook I. Cognitive Domain. McKay, New York.

CEDEFOP (2008): Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms. Publications office of the European Union, Luxembourg.

http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/4064_EN.PDF (Utolsó letöltés: 2017. július 16.)

ELTE PPK (2012): A tanulás minősége a felsőoktatásban. <http://www.fmik.elte.hu/wp-content/uploads/2012/03/TMF-konferencia-issues-paper.pdf> (Utolsó letöltés: 2017. július 16.)

Európai Parlament és Tanács (2008): Ajánlás (2008. április 23.) az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerének létrehozásáról (2008/C 111/01)

http://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/journal_hu.pdf (Utolsó letöltés: 2017. július 16.)

Eurostat (2016): Adult participation in learning. <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/refreshTableAction.do?tab=table&plugin=1&pcode=tsdsc440&language=en> (Utolsó letöltés: 2017. július 16.)

Farkas Éva (2017): Segédlet a tanulási eredmények írásához a szakképzési és a felnőttképzési szektor számára. Oktatási Hivatal, Budapest.

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/ekkr/Tanulasieredmenyek_VET.pdf (Utolsó letöltés: 2017. július 16.)

Farkas Éva (2014): A rejtett tudás. A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése. SZTE JGYPK FI, Szeged.

Gaskó Krisztina (2010): Autonomía és felelősségvállalás. Áttekintés az Országos Képesítési Keretrendszer számára.

http://413.hu/files/K%C3%A9pes%C3%ADt%C3%A9si%20keretrendszerek%20men%C3%BC%20anyagai/3_1_7_gasko.pdf (Utolsó letöltés: 2017. július 16.)

Golnhofer Erzsébet (2010): Az Attitűd. Áttekintés az Országos Képesítési keretrendszer készítői számára.

http://413.hu/files/K%C3%A9pes%C3%ADt%C3%A9si%20keretrendszerek%20men%C3%BC%20anya gai/3_1_6_golnhofer.pdf (Utolsó letöltés: 2017. július 16.)

Központi Statisztikai Hivatal (2017): Statisztikai tükör. Oktatási adatok, 2016/2017. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1617.pdf> (Utolsó letöltés: 2017. július 16.)

Magyar Kormány (2014): Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája a 2014/2020 közötti időszakra

<http://www.kormany.hu/download/7/fe/20000/Eg%C3%A9sz%20%C3%A9leten%20%C3%A1t%20tar t%C3%B3%20tanul%C3%A1s.pdf> (Utolsó letöltés: 2017. július 16.)

Nemzetgazdasági Minisztérium (2012): Koncepció a felnőttképzés szabályozási rendszerének megváltoztatására (Vitaanyag a felnőttképzési tanévnyitó konferenciára)

http://www.fvsz.hu/files/tartalom/koncepcio-felnottkepzesi-tanevnyitora-20120821_ys10yh4s.doc (Utolsó letöltés: 2017. július 19.)

Pajkossy Péter (2010): OKKR – Tudás deskriptor. Fogalomértelmezés és javaslat tétel a szintek leírására.

http://413.hu/files/K%C3%A9pes%C3%ADt%C3%A9si%20keretrendszerek%20men%C3%BC%20anya gai/3_1_4_pajkossy_tudas.pdf (Utolsó letöltés: 2017. július 19.)

Pajkossy Péter (2010a): OKKR – Képesség deskriptor. Fogalomértelmezés és javaslat tétel a szintek leírására.

http://413.hu/files/K%C3%A9pes%C3%ADt%C3%A9si%20keretrendszerek%20men%C3%BC%20anya gai/3_1_5_pajkossy_kepesseg.pdf (Utolsó letöltés: 2017. július 19.)

Pest Megyei Kormányhivatal (2017): OSAP 1665 statisztikai felület <https://statisztika.mer.gov.hu/>

Praktikus útmutató (2015) az IKER referenciakeret használatához. <http://progress.hu/wp-content/uploads/2017/03/Praktikus-utmutato-az-IKER-referenciakeret-hasznalatahoz.pdf> (Utolsó letöltés: 2017. július 19.)

Rettegi Zsolt (2014): A felnőttképzési program. In: Bertalan Tamás – Dobos Gergely – Farkas Éva – Pásztor Tibor – Rettegi Zsolt – Weszely Orsolya – Zsuffa Ákos (2014): Felnőttképzésről képzőknek: változások és értékek. euGenius Szakkiadó Kft. Budapest, 46-74. oldal.

ENGLER Ágnes

Felnőtt tanulók diplomaszerezési törekvései

Az OECD 1987-ben megfogalmazza a nem tradicionális tanulók ismérveit, miszerint nem az oktatás világából érkeznek, hanem tanulói pályájukat megszakítva, későbbi életszakaszban lépnek a felsőoktatás világába. Kasworm (1993) ehhez adaptálja saját értelmezését a felnőtt tanulókkal kapcsolatban, miszerint ők valóban hosszabb szünet után térnek vissza a formális oktatás világába, ugyanakkor egészen eltérő célok vezérlik őket, amelyek más rajzolatú integráltságot is eredményeznek a hagyományos hallgatókhoz képest. A felnőttek továbbtanulását Fulton (1984) általában véve különböző okoknak tulajdonítja, úgymint a szakmai fejlődés igénye, meglévő karrier építése, új szakma megszerzése, nyitás egy új karrier irányába, vagy egyszerűen saját kedvtelésből történő tanulás.

A felsőoktatásban megjelenő hallgatóság tekintetében egyfajta konszenzusként jelenik meg a teljes idejű (hagyományos) hallgatóság és a részidős képzésben résztvevő (nem hagyományos) hallgatók besorolása: az előbbiek inkább fiatal felnőttek, akik számára pedagógiai eszköztárat kínál az oktatás, a levelezős és esti tagozaton helyet foglalók már felnőttek, akik andragógiai megközelítést igényelnek. A korábban felsorolt jellemzők mentén kialakított határok könnyen elmosódnak. Az életkort tekintve például előfordul, hogy negyven-ötvenéves hallgatók tanulnak teljes idejű képzésben, még huszonévesek levelező tagozaton.

Meg kell jegyeznünk, hogy ez utóbbi tendencia hazánkban ugyan kevésbé jellemző, de a külföldi szakirodalomban magától értetődő, a demográfiai változásokból fakadó jelenségeként kezeli a teljes idejű képzésbe belépő résztvevő idős (érett) hallgatókat. Kasworm (i.m.) például hagyományos hallgatóként definiálja azokat a 17-22 éveseket, akik az érettségi után tanultak tovább, karriertervük egyértelműen az akadémiai törekvéseiken nyugszik, a campusokon laknak és érdekeltek az egyéni és közösségi fejlődésben. Az ugyancsak teljes idejű képzésben résztvevő, jellemzően 25 év felettieket azonban már felnőtt hallgatóknak titulálja, akik más akadémiai törekvésekkel és eltérő integrációval, campuson kívüli életvitellel (*off-campus lifestyle*) írhatók körül. Richardson (1994) érett hallgatói olyan, jellemzően 21 éven felüli fiatalok, akik teljes idejű képzésben vesznek részt vagy olyan 25 éven felüli hallgatók, akik a részidős képzésekben tanulnak. Példaként említjük még McGivney-t (2004), aki viszont olyan 25 év feletti hallgatókat tekint felnőttnek – függetlenül a képzés formájától – , akik megszakították a tanulói életútjukat, tehát nem közvetlenül érettségi után kerültek a felsőoktatásba.

A részidős képzésben tanulók nemcsak a hagyományos hallgatókhoz képest, hanem az egymáshoz viszonyított különbözőségek miatt is heterogén társadalmat alkotnak az egyetemek és főiskolák falain belül (pl. eltérő életkor, foglalkozás, beosztás, munkatapasztalat, tanulói útvonal, egyéni háttér stb.) A megváltozott összetételű hallgatóság más miliót kölcsönöz az egyetemeknek, különösen a nagy hagyományokkal rendelkező intézményeknek. (Koltai 1994, Mittelstrass 2002, Hrubos 2002, Heuser 2007, Polónyi 2012a). A képző intézmények által figyelembe veendő, a felnőtt hallgatók részéről tapasztalt igények közé tartozik a hozott tudás beszámítása, különös tekintettel az informális tudásra, az önirányított tanulás, az információs és kommunikációs technológiai háttér. (Schuetze-Slowey 2000)

A felnőttkori permanens tanulás megkezdésében (tanulási döntés) és fenntartásában (egy adott tanulási folyamat véghezvitele) fontos szerepet kap a motiváció. A felnőttkori tanulási befektetések lényeges motiváló tényezője a munkaerőpiacon várt, lehetőleg rövid távú megtérülés és magas hozam, ami egy (újabb) diploma megszerzésével inkább elérhetőbb más iskolai végzettségekhez képest. (Fuller és Robinson 1999, Kiss és Tábori 2003, Kertesi és Köllő 2006, Györgyi 2006, Polónyi 2012b)

A felnőttoktatás elképzelésében az eredményes tanulás feltétele a tanulók meglévő ismereteinek és az új információknak megfelelő módon történő összhangba hozása. (Németh 2012, Maróti 2015) A résztvevők egyéni életében megjelenő problémák, dilemmák megjelenése a kurzusokon érdekeltté és érdeklődővé teszi őket, felismerik, hogy a tapasztalatok összegzéséhez, a problémák feltárásához és megoldásához, a tanulságok összegzéséhez részükről is erőfeszítések szükségesek.

A felnőttek tanulását megnehezítő tényezők között leggyakrabban emlegetett az időhiány. A munkahelyi feladatok és a tanulmányok követelményeinek összeegyeztetése okoz gondot, a családok esetében pedig megjelenik a családtagokra és az otthoni feladatokra szánt idő radikális csökkenése is. (Györgyi 2004, Forray és Kozma 2009, Engler 2011, Tózsér 2013) A munka és (vagy) család mellett tanulók motivációját és eredményességét jelentősen növeli, ha a munkahelyen és a magánéletben támogatás övezi emberi erőforrásukba történő befektetésüket. (Kerülő 2006, Forray és Kozma 2009, Price 2011)

Tanulmányunkban a felsőoktatásban tanuló felnőtt hallgatók tanulmányi pályájának két szakaszára figyelünk. Megvizsgáljuk, milyen motívumok vezették őket a diploma megszerzésére, milyen tényezők játszottak szerepet tanulmányi döntéseikben. Emellett az egyetemi tanulmányaik eredményességére, tanulói elkötelezettségeire is figyelemmel leszünk, feltételezve, hogy a kettő (tanulási aspiráció és eredményesség) erőteljesen összefügg a felnőttek tanulása esetében is.

A felnőtt hallgatók vizsgálata

A felnőtt hallgatókat vizsgáló kvantitatív és kvalitatív kutatás¹ az Észak-alföldi régió három meghatározó felsőoktatási intézményében zajlott: a Debreceni Egyetem (DE), a Nyíregyházi Főiskola (NYF) és a Szolnoki Főiskola (SZF) részidős képzésben, levelező tagozaton tanulók között 2013-ban.²

A vizsgálat kvalitatív részében 23 egyéni hallgatói interjú készült el, ezen kívül 16 oktatót is megkérdeztünk a felnőtt hallgatókkal végzett munkájuk tapasztalatairól. A kvantitatív szakaszban online kérdőíves felmérés zajlott. A mérőeszköz a demográfiai háttérváltozók mellett a tanulmányi életútra, a felsőfokú tanulmányi körülményekre, valamint a továbbtanulási tervekre helyezte a hangsúlyt. A tanulói útvonalat firtató kérdésblokkban érdeklődtünk a fiatalkori tanulmányi döntésekről (miért tanult, illetve nem tanult tovább érettségi után, utóbbi esetben mivel foglalkozott), a jelenlegi tanulmányokhoz vezető indítékokról (ki, hogyan befolyásolta a döntésében, miért éppen az adott intézményt és szakot választotta). A második blokkot tartalmazó felsőfokú tanulmányok kapcsán

¹ Az empirikus felmérés az OTKA (K-101867) által támogatott *Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig* című kutatás (2012-2016) keretében készült. (Kutatásvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás)

² Az intézmények neve időközben megváltozott, azonban a felsőfokú intézmények elnevezését, kar- és szakmegnevezéseit, illetve létszámadatait a vizsgálat időpontjának megfelelő nevekkkel és adatokkal tüntetjük fel.

kíváncsiak voltunk a hallgató motivációs bázisára (ki hogyan ösztönzi, milyen mértékben motivált, hogyan és mennyit tanul, milyen a tanulói aktivitása).

A teljes körű lekérdezésben a három intézmény levelező tagozatos hallgatói vettek részt. A Debreceni Egyetemen 5 845 fő részidős képzésben tanulóhoz jutott el a kérdőív, a Nyíregyházi Főiskolán 2 814 fő kapta meg a kérdőívet, a Szolnoki Főiskolán 1 122 hallgató. A teljes körű megkérdezés során összesen 9 781 hallgatót vontunk be a vizsgálatba a régióban, a visszaérkezett és értékelhető kérdőívek száma 1092.

A felnőtt hallgatók jellemzői

A Debreceni Egyetem 70%-ban jelenik meg a mintában, a két főiskola közül a Nyíregyházi Főiskola közel 20%-ban, a Szolnoki Főiskola adja a válaszadók egytizedét. A minta 69%-át női hallgatók alkotják. Alapképzésben a mintába került hallgatók 65%-a tanul, mesterképzésben 26%-uk, 9% pedig osztatlan képzésben vesz részt.

A hallgatók lakóhely szerinti megoszlását szemlélve feltűnően magas az aránya a kisvárosból (30%) és a községekből (17%) érkező hallgatóknak, ami a hátrányos helyzetű régióban ígéretes társadalmi mobilitást feltételez, különösen, ha hozzátesszük, hogy jellemzően az első diplomájukat szerzők érkeznek a kisebb településekről. Nem meglepő módon a megyeszékhelyeken élők vannak többségben (37%), egyéb nagyváros lakói 6%-ban vannak jelen a mintában, Budapestről a hallgatók egytizede érkezett.

A válaszadók többsége középfokú végzettséggel rendelkezik, mintegy 40%-uk szerzett korábban diplomát. A középiskola típusa csaknem kiegyenlített, a hallgatók 52%-a gimnáziumban érettségizett. A hallgatók szüleinek iskolai végzettsége hasonlóan alakul, az anyák valamennyivel magasabban kvalifikáltak. Felsőfokon iskolázott az apák 20, az anyák 24%-a, az érettségizett apák jelenléte 32%, az anyáknál 40%.

A hallgatók átlagéletkora 35 év, de nagy a szórás (8,69) az 1953 és 1993 között született hallgatói mintában (a módusz 26 év, a medián 33 év).

A felnőtt tanulók többsége a megkérdezés időpontjában foglalkoztatott (közel 80%), 7%-uk saját vállalkozásban dolgozott, egytizedük álláskereső volt, 6%-uk gyermekgondozási szabadságát töltötte. A munkaviszonnyal rendelkezők felét az állami szféra foglalkoztatja, a versenyszférában valamennyivel több, mint harmaduk dolgozik, a válaszadók mintegy egytizede tevékenykedik a civil szektorban. Foglalkozásukra nézve a válaszadók leginkább az oktatás, az egészségügy, a szociális területekről és a szolgáltatóiparból érkeztek.

Hallgatói csoportok továbbtanulási szándék szerint

A tanulási szándékok és motivációk közelebbi megismerése céljából klaszterelemzést végeztünk. Az elemzésbe 21 olyan változót vontunk be, amelyek a továbbtanulási döntés pillanatára vonatkozó tanulási motívumokat tartalmazzák. A bevont változók között vannak primer motívumok (tanulás iránti vágy, szellemi karbantartás, szak iránti érdeklődés, tudás gyarapítása, meglévő ismeretek fejlesztése),

közvetlen környezet részéről érkező indítékok (szülők és társak ösztönzésének mértéke, megfelelés és önbizalom, a korábbi hátráltató tényezők eltűnése), valamint munkahelyi elvárások (magasabb pozíció megszerzése, munkahely megtartása, munkahely előírása, könnyebb elhelyezkedés). Szintén felhasználtuk a klaszterelemzéshez a tanulás helyszínének megválasztásánál szerepet játszó tényezőket (intézmény presztízse, lakóhely és a munkahely földrajzi közelsége, ismerősök ajánlása és véleménye).³ A klaszteranalízis során négy, jól körülhatárolható csoport rajzolódott ki, ezeket a következő elnevezésekkel illettük: *korrigálók*, *elkötelezettek*, *innovatívok*, *kívülállók*.

A *korrigálók* csoportjába tartozó hallgatók (a minta 23%-a) leginkább az elmaradt továbbtanulást pótolták, vagy korábbi tanulási döntésüket módosították új szakmai irány választásával. Életeseményeik sorában ebben a szakaszban jött el az ideje a vágyott diploma megszerzésének, felnőttként már önállóan tűzték ki azt a célt, amit meg kívánnak valósítani. Százfokú skálán megjelölt motivációs szintjük átlagosan 62, amely – mint látni fogjuk – nem mondható kiemelkedőnek. A tanulás mellett történő döntés, a tanulmányok megkezdése, az elköteleződés határozott önbizalmat ad számukra, de magas értéket vesz fel az „önmagamnak való bizonyítás” is. Láthatóan a továbbtanulásukat későbbre halasztók önállóan határozták el emberi tőkájukba investálásukat, illetve annak irányát, mértékét, tartalmát. Nem véletlen, hogy az ide tartozók átlagéletkora a legmagasabb (37 év). Esetükben minimális a környezet (szülő, társ, barát, kolléga, ismerős) befolyása a továbbtanulásra vagy az intézmény, szak választására.

Az *elkötelezettek* (28%) ezzel ellentétben erősen beágyazódnak a felsőoktatási intézménybe és annak környezetébe, igen erős regionális kötődés jellemzi őket. Esetükben kiemelkedő az az igény, hogy a lakóhely, a munkahely és a tanulás helyszíne közös földrajzi egységben legyen. Az intézmény megválasztásában ugyanakkor lényeges döntési alap volt az egyetem vagy főiskola presztízse. Az intézmény kiválasztásában nagy szerepe jutott a környezetüknek: a kollégák, barátok véleményére sokat adtak, az adott helyen végzett ismerősök mérvadóak voltak. Tudásukat és képességeiket lokálisan kívánják hasznosítani, kiemelkedően fontos motivációjuk a munkahely megtartásának igénye. Regionális elkötelezettségük mellett a tanulás iránt is pozitív attitűddel rendelkeznek, hiszen számos belső motívum átlagértéke magasnak mondható. A szubjektíven (százfokú skálán) meghatározott motivációs szintjük kiemelkedő, 80 pontot ért el átlagosan. Életkorukat tekintve a teljes minta átlagához (34 év) ők állnak a legközelebb 35 évükkel (illetve az innovatívok 33 átlagéletkoraival).

Az *innovatívok* csoportjába sorolt hallgatókat (27%) nagyon erős primer motivációs bázis jellemzi. A tanulás szeretete, a szakmai fejlődés igénye, a szak iránti érdeklődés kiemelkedően magas átlagot ért el a motivációs rangsorban. A belső indítékok erős céltudatossággal párosulnak, önfejlesztés igényével, megújuló és újító szándékkal vesznek részt a felsőoktatásban. A hallgatói csoport érdekessége, hogy az erős belső motivációs bázis nem jelenik meg szinte semmilyen külső motívum. A szintén meghatározó primer motivációs készletet felmutató *elkötelezettek* csoportjába tartozóknál megfigyelhető a munkaerőpiac irányából érkező ösztönzés (3-3,2 átlaggal), az innovatív hallgatóknál a munkahelyi elvárás, magasabb pozíció vagy jövedelem mindössze 1,5-2,4 között mozog átlagban a

³ A klaszterelemzésbe bevont változók (öt fokú skálán átlagértékkel): munkahelyi elvárás; magasabb pozíció megszerzése; munkahely megtartása; házastársam, partnerem ösztönzése; szüleim ösztönzése; szak iránti érdeklődés; szellemi frissesség megtartása; saját magamnak való bizonyítás; általában szeretek tanulni; új kapcsolatok kialakítása; tudás gyarapítása; meglévő ismeretek fejlesztése, specializáció; önbizalmat ad; most tudtam beütemezni az életembe a tanulást; diplomával könnyebb boldogulni; fiatalkori továbbtanulás elmaradásának pótlása; az intézmény presztízse, elismertsége; ismerősök véleménye az intézményről; a lakóhely közelsége az intézményhez; a munkám a régióhoz köt, előny, ha itt végzek; kollégáim, ismerőseim is ide járnak, jártak.

négyfokú skálán. Sem a könnyebb boldogulás reménye, sem a meghatározó személyek felől érkező indíttatás nem befolyásolta őket döntésükben. Az innovatív csoportjának alakja tehát tisztán tudásorientáltnak tűnik, a céljaik kizárólag a tanulás irányába mutatnak, és a felsőoktatásban teljeseznek ki. A csoport átlagos motivációs szintje az előző társasághoz hasonlóan kiemelkedően magas, szintén 80 pont átlagosan.

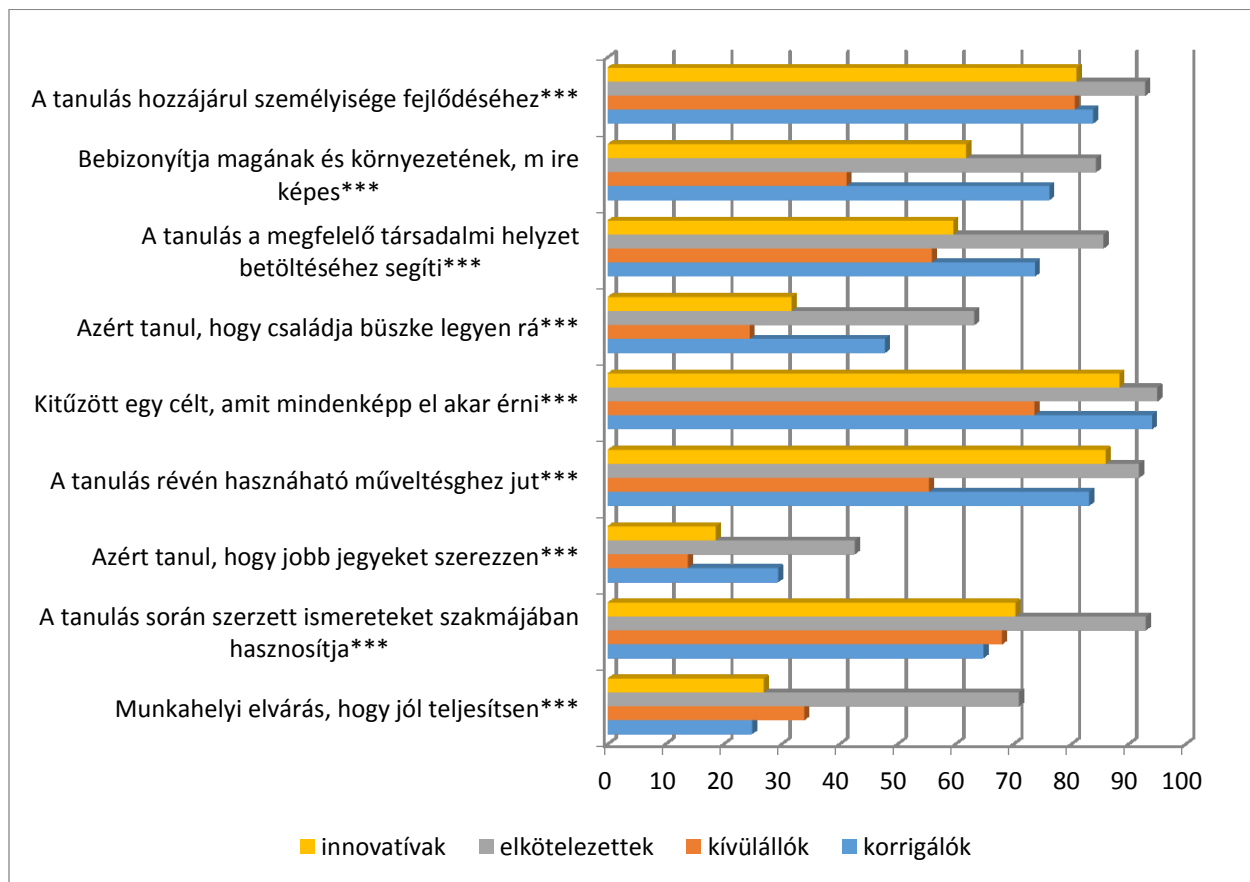
A *kívülállók* klaszternév a felsőoktatási és regionális integráció hiányára utal. Az itt megjelenő hallgatók (a minta 22%-a) esetében a felsőfokú továbbtanulás oka nehezen tárható fel: nem látunk meghatározó karrierhez köthető indítékot, a családtagok és ismerősök ösztönzése elhanyagolható mértékű, a belső motiváció átlag alatti (1,7-2 a négyfokú skálán). A legmagasabb átlagértéket felvett motívum ebben a csoportban a lakóhely közelsége mint az intézményválasztás indoka (2,9). A regionális vonzódás egyéb oldalon nem mutatható ki, kettes átlagmutató alatt szerepelnek az ide vonatkozó változók (pl. kötődés, tervek területén). Úgy tűnik, a felsőoktatás világában sem találják a helyüket, ebben a csoportban a legalacsonyabb a hallgatói közösségbe tartozás igénye (1,5), és alacsonyra értékelik a tanulás iránt érzett vágyat. S hogy mégis megkíséreljük megragadni az ide tartozó felnőttek motivációját, a munkahelyi elvárásra és a szak iránti érdeklődésre figyelhetünk fel (ezek állnak ugyanis a középérték feletti minősítésben). Ebből arra következtethetünk, a továbbtanulás okát a munkahely felől érkező ösztönzésben kell keresnünk, valószínűsíthetően annak ellenére, hogy nem kívántak a tanulói közösség tagjaivá válni. Az alulmotiváltságot vagy bizonytalanságot a megfelelő szak kiválasztásával orvosolták. A helykeresés, a tanulási döntésbeli dilemmát esetlegesen magyarázhatja az életkor, mivel itt találjuk a legfiatalabb hallgatókat, az átlagéletkor 31 év. A hallgatók motivációs önértékelése ebben a csoportban a legalacsonyabb, mindössze 44 pont a százfokú skálán.

A hallgatói csoportok tanulmányi eredményessége

Az elemzésünk során kialakult klaszterek további megismerése céljából megvizsgáljuk, hogyan végzik tanulmányaikat tagjaik. Ne felejtjük el, hogy a klaszterek a tanulás megkezdését befolyásoló motívumok mentén alakultak ki, a továbbiakban azonban már a felsőfokú tanulmányi jellemzőkre figyelünk. A tanulmányok közben ható motiváció, a tanulmányi eredményesség feltételezhetően összefügg a korábbi tanulói út jellemzőivel, ezt az összefüggést kísérleljük meg alátámasztani.

A válaszadóktól megkérdeztük, vajon milyen ösztönzőerőt éreznek a tanulási folyamat során, milyen tényezők motiválják őket felsőfokú tanulmányaik végzése közben. (1. ábra)

1. ábra A felsőfokú tanulmányok közben megjelenő motívumok hallgatói csoportok szerint, százalék



p=0,000

Az összes válaszadót tekintve a felsőfokú tanulmányok alatt érzett legfontosabb motiváló tényező a kitűzött cél elérése (a válaszadók csaknem 90%-nál jelentős ez az indíték). A kívülállók azonban szignifikánsan alacsonyabbra értékelték ezt, mindössze az ide tartozó hallgatók mintegy fele érzi úgy, hogy ez meghatározó lenne tanulmányaik során. Valószínűleg ez összefügg azzal a ténnyel, hogy ezeknél a hallgatóknál érződött az erősebb nyomás a munkahely részéről; mivel nem ők tűzték ki a célt, nem élik meg motiváló erőként.

Ehhez a gondolatmenethez kapcsolódva figyeljük meg, hogy az ábra alsó sorában olvasható munkahelyi hatás nem tűnik erősnek, mintha csupán a tanulás elkezdésében játszott volna fontos szerepet a munkavégzés háttérére. Érdekes, hogy az elkötelezettek csoportjában viszont kiugróan magas ez a tényező. Természetesen feltételezhetjük a munkaadók elvárását, de érezhetően vélelmezésről lehet szó: a hallgatók úgy érzik, a kollégájuk, munkáltatójuk elvárja a megfelelő tanulási eredményt. Ez alátámasztja a róluk kialakult képet, miszerint az adott régió iránt elkötelezettek, munkahelyük megtartása földrajzi értelemben véve is lényeges szerepet játszik. Úgy látszik, a tanulásban nyújtott teljesítményüket olyannyira fontosnak érik a munkahelyük felé is közvetíteni (jelezve szakmai alkalmasságukat), hogy ezt egyfajta elvárásként élik meg.

A tanulmányok során szintén erős belső motiváció, hogy a tanulás révén a hallgatók használható műveltséghez jutnak, illetve a személyiségük fejlődéséhez is hozzájárulnak a tanult ismeretek. Nem meglepő módon az elkötelezettek és az innovatívok érzik ezt erős motivációnak, ők a megszerzett tudástölkét „helyben” kívánják hasznosítani: az előbbi csoport a tanulás és munka földrajzi egységében, utóbbiak már a tanulmányok alatt. Ezt támasztja alá az a tény, hogy a szerzett ismeretek szakmában való hasznosítása az elkötelezettek sajátja, a többi csoporthoz képest 20%-kal magasabb az ezt megjelölők aránya. A „nem az iskolának, hanem az életnek tanulunk” vélekedés az interjúk során is számos alkalommal megjelent, láthatóan a jelenlegi helyzetük (munkájuk, lakóhelyük) iránt legelkötelezettebbeket mozgatja a tudás hasznosításának lehetősége a tanulási folyamatban.

A tanulás mint a társadalmi mobilizációt elősegítő, lehetővé tevő eszköz szignifikánsan az elkötelezettek és korrigálók sorában jelenik meg. Az utóbbi csoportba tartozó hallgatók – akik szüleinek iskolai végzettsége a legalacsonyabb a mintában –, felnőttként úgy érzékelik, hogy az emberi tőkébe fektetett beruházások idővel magasabb társadalmi státuszhoz vezetnek. A korrigálók csoportjába tartozó hallgatók azok, akiket szülei a fiatalkori továbbtanulás idején nem a felsőfok felé terelték (mintegy tizedük, szemben a többi csoport 2-6%-ával, $p=0,001$). Hasonlóan köztük találjuk a legnagyobb arányban azokat, akiknek munkába *kell*t állniuk az érettségit követően (34%, szemben a többiek 11-20%-ával, $p=0,000$). A legmagasabb átlagéletkorral bíró korrigálók szakmai életpályájuk során tehát azt tapasztalták, hogy a felsőfokú diploma nemcsak a munkaerőpiacon eredményez megtérülést, hanem társadalmi pozíciójukra is kedvezően hat. Az általuk elérni kívánt megfelelő társadalmi helyzet eléréséhez – mint látjuk az általuk preferált indítékokból – nemcsak a professziót, hanem a személyiségfejlesztést, a művelődés igényét is társítják.

A tanulásban szerepet játszó motívumok közül a jobb jegy szerzése és a szülők iránti teljesítésvágy vette fel a legalacsonyabb értékeket. Mindkét külső motívum inkább a fiatalkori iskolai tanulói tevékenység sajátja, amikor is a jó érdemjegyek szerzése, a szülők felé közvetített teljesítmény az iskolai sikeresség velejárója, mértékadója volt. (Meg kell azonban jegyezni, hogy a felnőtt tanulókkal történt beszélgetés során megfigyeltük, hogy a jó jegy megszerzésére irányuló igény valóban jelen van.) A válaszadók átlagos tanulmányi eredménye magasnak mondható (3,9).

Az „azért tanul, hogy családja büszke legyen rá” válaszlehetőség nemcsak a származási, hanem a prokreációs családra is vonatkozhat. Az elkötelezettek esetében kiugróan magas ez a motivációs tényező, ami jelzi, hogy nemcsak a munkahely felé kívánják bizonyítani rátermettségüket, hanem családjuk felé is. (Az interjúkat elemezve is azt tapasztaltuk, hogy a felnőtt hallgatók inkább leszármazoztaik, mintsem felmenőik számára mutatnak példát.)

A tanulásához való viszonyulás és a tanulmányi eredményesség kapcsolatát alátámasztva megemlítenéd, hogy a tanulási folyamat minőségét firtató kérdésblokkban a korrigáló, az elkötelezett és az innovatív csoportokba tartozó hallgatók jellemzői csaknem teljesen megegyeznek, a kívülállóké viszont szignifikánsan eltér ($p=0,000$). A kívülálló hallgatók nem szívesen járnak órákra, ott kevésbé aktívak, a minimum követelményeket teljesítik, amíg társaik (különösen az innovatívok) élvezik a tudományos diskurzusokat, plusz munkákat végeznek, a vizsgákon nem a minimális teljesítményre törekcsenek.

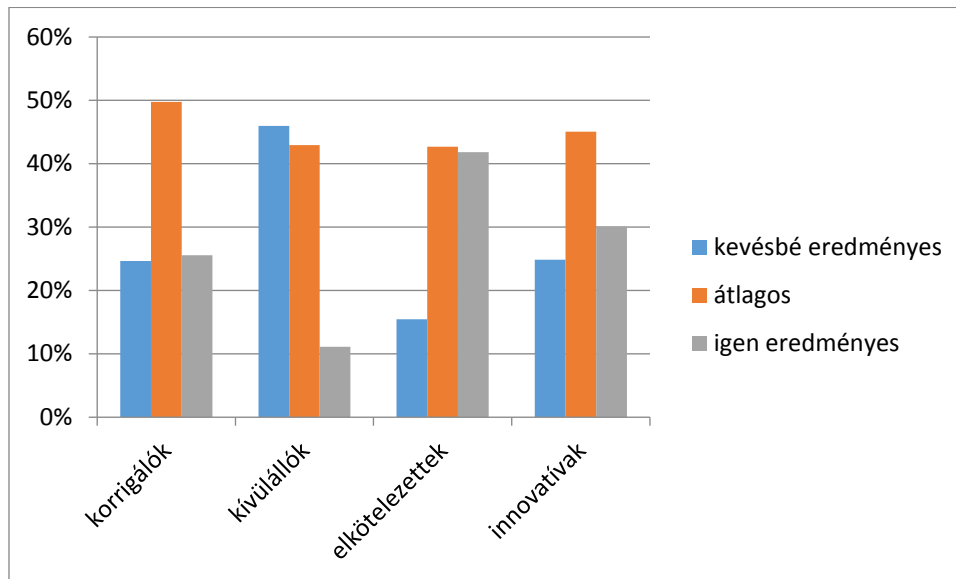
A „szeretek tanulni” kijelentést a kívülállók ötös skálán 2,8 átlaggal érzik magukénak, a többi csoport átlaga 3,8-4 között mozog. A tanuláshoz való szubjektív viszonyulás objektíven is megmutatkozik, mivel a kívülállók tanulmányi átlaga (a megkeresést megelőző félévben) 3,7, a legeredményesebbek az elkötelezettek és innovatívok csaknem 4 egészes átlaggal ($p=0,000$). Ehhez kapcsolható annak értékelése, milyen mértékben ítélik meg hasznosnak az intézményben elsajátítandó anyagot. A legalacsonyabbra a kívülállók értékelték, 64,7%-ban találták használhatónak a kapott tudást, az elkötelezettek ezzel szemben 79,4%-ban, a maradék két csoport 72-73%-ban.

A tanulás iránt érzett elkötelezettség, a tanulás hasznosíthatóságának megítélése és a tanulmányi átlag összefüggését kutatva szignifikáns összefüggésre találtunk ($p=0,000$). A szubjektív (motiváció, hasznosság) és az objektív értékek (félévi átlag) szoros együttállása mellett jól látszik a kezdeti motivációkkal való erős összefüggés. Azok a hallgatóknak, akik már a tanulmányi döntéseikben erős belső motivációs készlettel rendelkeztek (innovatívok és elkötelezettek), a tanulmányok alatt megmutatkozó tanulási aspirációjuk és az eredményességük igen kiemelkedő. A célorientált, kívülről vezérelt hallgatók alulmotiváltsága a tanulás folyamatában is érezhető, különösen igaz ez a kívülállókra, akik – önértékelésük szerint – mindezzel tisztában vannak.

A tanulás sikerességét egy eredményességi mutató megalkotásával mértük. Az indexet 14 itemből hoztuk létre, amelyeknek egy része olyan objektív tényezőkből áll, mint az utolsó félévi átlag, az idegen nyelv ismerete, nyelvvizsgával való rendelkezés vagy nem rendelkezés. Az indexalkotásba bevont egyéb változók szubjektív jellegűek, például: mennyire érzi magát motiváltnak a hallgató, milyen gyakran jár órára, milyen fokú az aktivitása a szemináriumon, milyen alaposan készül vizsgára, mennyire becsületesen jár el a beadandók elkészítésénél és a vizsgákon, milyen mértékben tartja be a határidőket.⁴

⁴ Az eredményességi indexbe bevont változók: előző félév tanulmányi átlaga; van-e nyelvvizsgája és mennyi; mennyire érzi magát motiváltnak egy százfokú skálán; mennyire igazak rá az állítások: szeretek tanulni, a tanórákon igyekszem részt venni, a tanórákon igyekszem figyelni, a tanórákon jegyzetelek, a tanórákon folyó munkákba, párbeszédbe és közös feladatokba bekapcsolódom, a gyakorlati órákra felkészülök, a kötelező irodalmakon kívül saját magam is gyűjtök szakirodalmat az egyes tantárgyakhoz kapcsolódva, a vizsgákon felkészülve jelenek meg, a beadandó dolgozatokat időben készítem el, a beadandó dolgozataim önálló munka eredményeként születnek, a hivatkozások, illetve a források kezelésének etikai szabályait betartom. Az index átlaga: 8,93

2. ábra A kezdeti motiváció és a tanulmányok alatt nyújtott teljesítmény összefüggései



$p=0,000$

A legeredményesebbnek mondható csoportunk, talán meglepő módon, az elkötelezett hallgatóké. (2. ábra) Úgy tűnik tehát, hogy az erős kötelezések, az erős családi háttér, a támogató környezet, az elkötelezettség igen magas aspirációt kölcsönöz a felsőfokú tanulmányok során. Az egyébként kedvezőtlen háttérből érkező hallgatók (kisebb települések, alacsony iskolázott szülők és társak, több szerepkör a családosok magas aránya miatt) kimagaslóan teljesítenek. A második legeredményesebb csoport az innovatívok, akik kezdeti elkötelezettségüket, belülről fakadó motivációjukat a tanulmányok későbbi szakaszában is megőrizték. A kedvező háttérrel rendelkező kívülállók, magas arányban diplomával rendelkezők a legkevésbé eredményesek döntő többségét alkotják. Ennek indoklására további vizsgálatok szükségesek, de az eredmény mindenképp felhívja a figyelmet arra, hogy a felnőtt tanulók involválása, érdekeltté tétele a tanítási-tanulási folyamat egyik legfontosabb feladata.

A hallgatói és oktatói interjúkból szintén kitűnik, hogy a tanulmányi elköteleződés és eredményesség közé egyenlőségjel kívánkozik. A korábbi továbbtanulást elhalasztók különösen elkötelezettnek tűnnek nemcsak a diploma megszerzésében, hanem az odáig vezető út minőségi bejárásában is. A megelőző tanulmányi életút erőteljes befolyása azonban kitapinthatóvá vált:

„Közvetlenül az érettségi megszerzése után két helyre adtam be jelentkezést, és mivel egyik helyre sem vettek fel, ezért dolgoznom kellett” – nyilatkozta egy hallgató.

A korai kudarcélmény akár hosszú időre elveheti a továbbtanulási kedvet, amihez társulhat az előbbieken elemzett életesemények befolyása. A felsőfokú végzettség iránti vágy azonban megmaradhat egyfajta kitolódott célként, ahogy ezt egy másik alanyról látjuk:

„Elgondolkodtam, és mindig ott motoszkált az agyamban, hogy csak kellene az a diploma, és mindig ott volt az a kisebbrendűségi érzés, mindig fölnéztem azokra, akiknek diplomájuk volt.”

A felsőfokú továbbtanulást időbeli távlatokba helyezheti kisebb befektetéssel járó képzések beiktatása:

„A tanulás iránti vágy is vezérelt, mindig próbáltam magamat képezni, itthoni tanulással, könyveket olvastam, tanfolyamokra jártam, ahogy a munkám mellet az időm engedte.”

A többedik diplomájukat szerzők számára újabb kihívásokat tartogat a részidős felsőfokú képzés, ahogyan erről egy családos hallgató beszél:

„Természetesen az ember mindig próbál több és több lenni, én egy erős, küzdő és kitartó egyéniség vagyok, úgy a munkában, mint a magánéletben is. Van már két diplomám, de úgy gondoltam, hogy ezáltal is több lehetek, és nekem ez egyben kihívást és presztízst is jelent.”

A felsőfokú oktatásban való részvétel hatása tükröződik azokban a válaszokban, ahol a korábbi tanuláshoz hasonlítják a jelenlegit:

„Itt [felsőfokú oktatásban] jobban érdekelnek a tárgyak, és hogy így lelkesebben tanulok, magam miatt és nem amiatt, hogy meglegyen az érettségi. Önmagam miatt érzem magam motiválnak.” – állította egy fókuszcsoporthoz tartozó interjúalany.

„Én meg például azt figyeltem meg magamon” – folytatta hallgatótársa – *„hogy sokkal jobb tanulónak érzem magam, mint a középiskolában, mert ott valahogy nem voltam annyira motivált...”*

A felnőttkori tanulás jótékony következményei is felsejlenek az interjúanyagokban:

„Én annak örülök, hogy itt vagyok, végighallgatom az órát, esetleg hozzá is tudok szólni, és én ezzel érzem többnek magam.”

„Már most észreveszem magamon, hogy több idegen szót, kifejezést használlok, elgondolkodom az órai anyagokon, szélesednek az ismereteim.”

A felnőtt hallgatók elszántságát, motiváltságát az oktatók többsége megemlítette, kiemelve például tapasztalataikat és aktivitásukat:

„Az órákon aktívak, hozzászólnak, kérdeznek, érdeklődnek és szívesen fogadják a plusz fénymásolatokat és jegyzeteket. Megosztják egymással a tapasztalataikat. Az óralátogatásuk is rendszeres, csak nagyon kivételes alkalmakkor nem jelennek meg.”

Az oktatók általában a „felnőttségük”-kel összefüggésben említik a levelezős hallgatók tanulási beállítódását, amely a beruházás tudatosságát, a meglévő tapasztalatokat, a céltudatosságot takarja:

„Nagyobb részben motiváltak, pont a miatt, mert itt már jobban érzik annak a súlyát, hogy miért kell ez nekik, hogy szükségük van rá, tehát dolgoznak, munkahely mellett csinálják, mindenképpen eredményt akarnak, jobban belátják, hogy hogyha tanulnak lesz eredménye.”

Sok esetben a levelező tagozatos hallgatók munkáját összehasonlítják a nappalis képzésben résztvevőkkel:

„[Nappalisokhoz képest] elszántabbak, tudatosabbak, tanulni akarnak. Leginkább nem diplomát szerezni, hanem tanulni.”

„A nappalin egyre több idő megy el az órákon a fegyelmezővel, a középiskolás képzés felé tendál a nappalis képzés. A levelezős egyértelműen felnőttképzés.”

A kérdőívben rendelkezésre álló adatok felhasználásával érdemes egy rövid kitérőt tenni arra vonatkozóan, vajon a munka és tanulás kapcsolata olyan meghatározóan befolyásolta-e a válaszadók tanulási attitűdjét, tanulási hajlandóságát, mint azt eddigi kvantitatív és kvalitatív megfigyeléseinkből sejtettük.

Ezt a korábbi és a tervezett képzésekben történő részvétel alapján körvonalazzuk. Természetesen csupán általános következtetések levonására van lehetőségünk, hiszen nem ismerjük a válaszadók körülményeit, lehetőségeit, amelyek a tanulási döntéseiket a múltban vagy jövőben befolyásolják. Másik megjegyzésünk, hogy a könnyebben mérhető formális és nem formális tanulási formák némelyekére kérdeztünk rá csupán, az informális tanulási tapasztalat és jövőbeni terv nem árnyalja eredményeinket.

1. táblázat Az elmúlt öt évben végzett tanulási tevékenység a hallgatói csoportok szerint, százalék

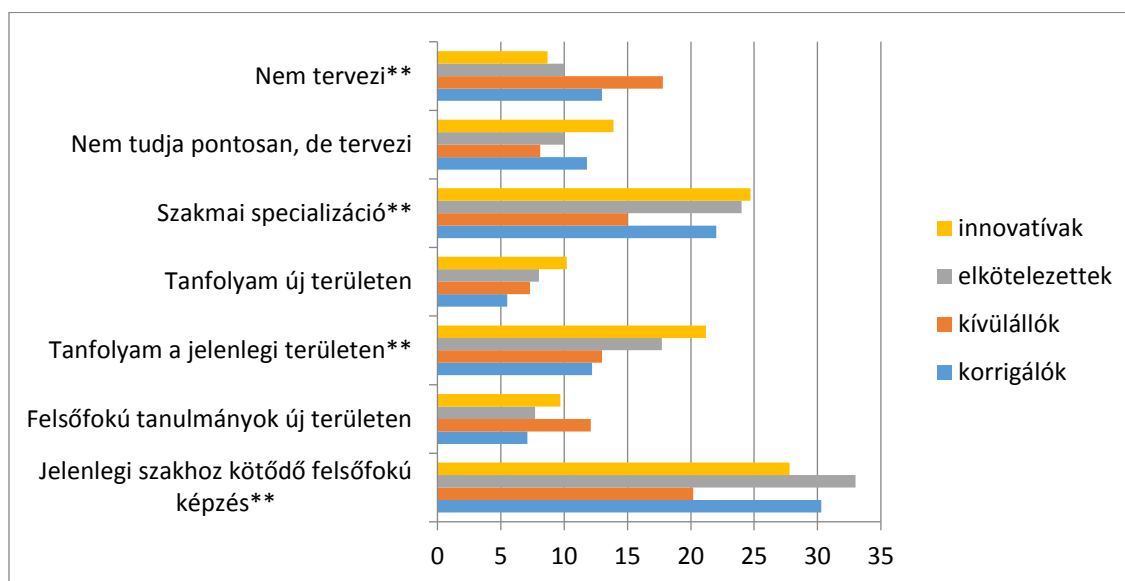
	Munkahely által szervezett képzés	Tanfolyami képzés**	Iskolarendszerű képzés
Korrigálók	41,3	53,5	14,6
Kívülállók	36,4	41,3	13,4
Elkötelezettek	44,3	53,7	15
Innovatívok	44,1	51,7	16
Összes válaszadó	41,8	51,3	14,8

* $p = 0,05-0,01$ ** $p = 0,01-0,001$

Az elmúlt öt évben a válaszadók 40-50%-a kapcsolódott be non-formális képzésekbe, 14-15%-a tanult formális keretek között. (1. táblázat) A múltat tekintve a kívülállónak volt a legalacsonyabb a tanulási aktivitása minden képzési formában. A legaktívabbnak az elkötelezettek csoportjába tartozó munkavállalók bizonyultak. Nagyon érdekes, hogy éppen ennél a két, számos ellentétet produkáló csoportnál volt a legmagasabb a munkáltató befolyása a továbbtanulásban. Az innovatívok a munkahelyi és iskolarendszerű képzésekbe kapcsolódtak be nagyobb arányban, a korrigálók a tanfolyami kereteket részesítették előnyben.

A jövőben tervezett tanulási befektetéseket szemlélteti a 3. ábra. A belátható időn belül tanulni nem szándékozók legnagyobb arányban (18%) a kívülálló hallgatók közül kerül ki. Az eddig megismert jellemzőik alapján (a felsőfokú tanulmányok megkezdése csak külső motiváción alapult, a tanulmányaikban kevésbé motiváltak, nehezen egyeztetik össze a tanulást és a munkát) nem meglepő a további önképzéstől való elzárkózásuk. A felkínált lehetőségeket ez a hallgatói csoport utasította el legnagyobb arányban. Figyeljük meg azonban, hogy egy tanulási elképzelésben, az újabb diplomát új területen megszerezni kívánók között viszont ők vannak többségben. Ez arra utal, hogy a magatartásukban tapasztalható kívülállás, elzárkózás az egyetemi közegben nemcsak a külső okokban kereshető (ti. munkahelyi problémák), hanem a kevésbé jól sikerült szakválasztásban is.

3. ábra Tanulási tervek a hallgatói csoportok szerint, százalék



** p= 0,01-0,001

A korrigálók 13%-a érezte úgy, hogy hosszú időre nem tér vissza a tanulás világába. Látható, hogy új területeken sem kíván ismereteket szerezni, azonban a jelenlegi szakhoz kötődő felsőfokú képzést közel egyharmaduk, a szakmai specializációt mintegy húsz százalékuk lehetségesnek véli. Ez arra utal, hogy a fiatalkori továbbtanulást elhalasztók jó irányban indultak, a felnőttként megszerzett ismereteket mélyítenék tovább. Az itt megjelenő magas átlagéletkorú válaszadók új utakat már nem nyitnak, valószínűleg nem tartják szükségesnek a munkaerőpiac szempontjából sem. Az innovatív hallgatók egy része hasonlóan gondolkodik, ugyanakkor új területeken is kipróbálnák magukat. A rövidebb idejű, tanfolyam jellegű képzéseket például ők jelölték meg legnagyobb arányban mind a jelenlegi szakterületen (21%), mind új szakmai kihívásokat keresve (10%). Az elkötelezettek csoportjába tartozók viszont a szakmájukban is teljes elköteleződést tanúsítanak: új irányokat egyik képzési formában sem keresnek, ugyanakkor a legmagasabb arányban készülnek újabb diplomát szerezni vagy specializálódni a korábbi ismeretek mentén.

Összegzés

Egyértelműen megállapítható ugyanis az, hogy az egykori iskolai élmények, tapasztalatok meghatározzák a felnőttkori tanulást, így nem oszthatjuk a tanulói életpályát egymástól független korszakokra. A fiatalkori tanulási döntések determinálták a későbbi tanulási döntéseket, rehabilitálva, korrigálva vagy kiegészítve azokat. A gyermek és ifjú korban elsajátított ismeretekre és kompetenciákra építő felnőttoktatás hatékonyan kiegészül a felnőttkorban, elsősorban a munka világában szerzett tapasztalatokra. A hallgatók és oktatók egyaránt beszámoltak a hozott tudás és képességek hasznosságáról, valamint a felnőtt tanulók igényeinek figyelembevételének szükségességéről.

Fontos megemlíteni, hogy egyéb elemzések mentén kidomborodott az iskolában töltött évek implicit hatása, mégpedig a tanuláshoz, a tanárokhöz, tanulótársakhoz, az oktatási intézményekhez való viszonyulásban. Egyes felnőtt tanulóknál továbbéltek ezek az élmények, másoknál a felnőttkori tanulás egyfajta „gyógyírként” funkcionált a korábbi kudarcokra. A korábbi iskolai tapasztalatok harmadik

„átörökítője” a tanulásmódszertan. A korábban rögzült tanulási módszerek újabb próbatétele a felsőoktatás, ahol a hallgatók általában ragaszkodnak a korábbi gyakorlathoz. Az oktatók kevés időt és lehetőséget éreznek a rossz gyakorlatok kiküszöbölésére, a hallgatókkal folytatott beszélgetésben igény mutatkozott a megfelelő tanulási stratégiák elsajátítására. Látjuk tehát, hogy a közoktatásban erősen megmutató befolyásoló tényezők gyengülnek, ugyanakkor az esélyek nem egyenlítődnek ki a tanulói életút folytonossága és egymásra épülése miatt. A felnőttkori tanulás eredményessége azonban már nem meghatározó mértékben körülményfüggő, a tanuló egyén felelőssége megnő a humán tőkeberuházás folyamatában.

A hallgatói csoportokat illetően a klaszterelemzés során azt tapasztaltuk, hogy a legeredményesebb hallgatók a kimagasló belső motivációval rendelkező „innovatívok”, és a hátrányosabb háttérből érkező „elkötelezettek”, de a kevésbé iskolázott „korrigálók” is komoly igyekezetet mutattak. A kedvező státuszú „kivülállók” azonban közepesen motiváltak bizonyultak, nem láttunk esetükben tanulói célkitűzéseket. Ezek alapján úgy tűnik, hogy a felnőttek korábbi életpályája és a jelenlegi tanulmányi motiváltsága ugyan meghatározza a felnőttkori tanulói teljesítményt, azonban, ha nem integrálódnak megfelelően az oktatás világába, az emberi tőkeberuházás nem hoz kielégítő eredményt.

A tőkebefektetés egyéni hozamai mellett egyfajta kollektív hozamokat is felfedeztünk. Azt tapasztaltuk ugyanis, hogy a megfelelő tanulási attitűddel rendelkező „elkötelezett” hallgatói csoport tagjai felfelé mozduló társadalmi mobilitásuk mellett nem kívántak földrajzilag is mobillá válni. A többségében első generációs értelmiségiek kis településekről, alacsonyabb társadalmi háttérből érkeztek, s megszerzett tudásukat a régiójukban kívánták hasznosítani.

A tanulás, a munkavégzés és a magánéleti teendők összehangolásában a hallgatók jórészt magukra maradnak, s leginkább külső erőforrásaikra támaszkodhatnak. A külső erőforrásul szolgálható munkahelyi kollektívákban kevés támogató közösséget találtunk, a magánéleti háttérben figyelhettük meg a stabil befektetői közösségeket. A hallgatói tanulási aspiráció és eredményesség valószínűsíthetően növelhető, amennyiben a felsőoktatáson belül is rendelkezésre állnak ezek az erőforrások. Ezen erőforrások biztosítása a felsőoktatási intézmények érdeke is.

Hivatkozott irodalom

Engler Ágnes (2011). *Kisgyermeket nevelő nők a felsőoktatásban*. Gondolat, Budapest.

Forray R. Katalin és Kozma Tamás (2009). Felnőttek a felsőoktatásban. In: Zrinszky László (szerk.): *A megújuló felnőttképzés. Tanulmányok a neveléstudományok köréből*. Gondolat, Budapest. 99-107.

Fuller, Bruce és Rubinson, Richard (1999). Kiterjeszti-e az állam az iskoláztatást? A tapasztalatok áttekintése In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Oktatási rendszerek elmélete*. Okker Kiadó Kft, Budapest.

Fulton, Oliver (1984). Needs, expectations and responses: new pressures on Higher Education. *Higher Education* Vol. 13. No. 2. 193-223.

Györgyi Zoltán (2004). Tanul-e a magyar társadalom? In: Mayer József – Singer Péter (szerk.): *A tanuló felnőtt – a felnőtt tanuló*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet. 145–163.

Györgyi Zoltán (2006). Diplomások és a munkaerőpiac – kutatói megközelítés. In: Berde Éva, Czenky Klára, Györgyi Zoltán, Híves Tamás, Morvai Endre és Szerepi Anna: *Diplomával a munkaerőpiacon*. Felsőoktatási Kutató Intézet, Budapest. 23-38.

Heuser, Brian L. (2007). Academic social cohesion within higher education. *Prospects*, 37. 293-303.

Hrubos Ildikó (2002). Differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizálódás a felsőoktatásban. *Educatio*, 11. évf. 1.sz. 96-106.

Kasworm, Carol (1990). Adult undergraduates in higher education: a review of past research perspectives. *Review of Educational Research*. Vol. 60. No.3. 345-372.

Kertesi Gábor és Köllő János (2006). Felsőoktatási expanzió, „diplomás munkanélküliség” és a diplomák piaci értéke. *Közgazdasági Szemle* 53. évf. 3. sz. 201-225.

Kocsis Mihály (2006). A felnőttek tanulási motivációi. In: Koltai Dénes és Lada László (szerk.): *Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest. 113-140.

Koltai Dénes (2005). *Felmérés a hazai akkreditált felnőttképzési szervezetek működéséről*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.

McGivney, Veronica (2004). Understanding Persistence In Adult Learning. *Open Learning*, Vol. 19, No. 1. 33-46.

Mittelstrass, Jürgen (2002). Gibt es (noch) eine Idee der Universität? In: Elm, Ralf (ed.). *Universität zwischen Bildung und Business. Mit einem Anhang zur europäischen Bildungspolitik*. Bochum, Projekt Verlag. 51-68.

Németh Balázs (2012). A nem - formális és az informális tanulás elismertetése Európában, különös tekintettel a felsőoktatási validáció szerepére. In: Németh Balázs (szerk.): *Andragógiai kutatások és fejlesztések*. Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar, Pécs. 48-58.

Polónyi István (2012a). Felsőoktatás, gazdasági integráció, innováció. In: Kun András István – Polónyi István (szerk.): *Az Észak-alföldi régió oktatási helyzete*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 29-60.

Polónyi István (2012b). Felsőoktatás és a gazdaság? Szép, új felsőoktatási világ Magyarországon. *Iskolakultúra* 11. évf. 1.sz. 50-56.

Price, Joseph (2006). Does a Spouse Slow You Down? Marriage and Graduate Student Outcomes. Ithaca, NY, Cornell University ILR School.
<http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1112&context=workingpapers>

Richardson, John T. E. (1994). Mature students in higher education: academic performance and intellectual ability. *Higher Education* Vol. 28. No. 3. 373-386.

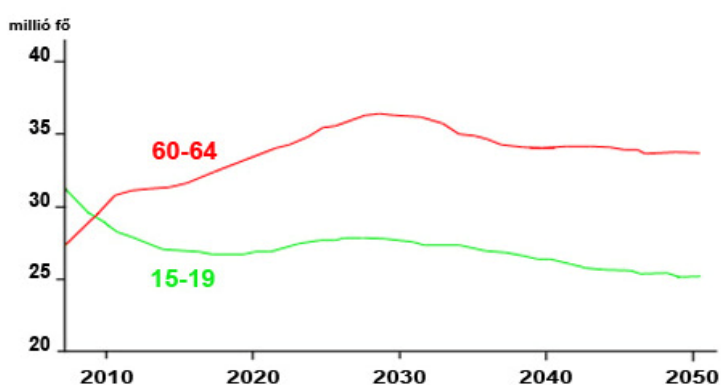
Schuetze, Hans G. és Slowey, Maria (2000). Traditions and new directions in higher education. In: Schuetze, Hans G.-Slowey, Maria (eds.): *Higher education and lifelong learners*. London and New York, Routledge-Falmer. 3-24.

Tózsér Zoltán (2013). Részidős hallgatók a felsőoktatásban. *PedActa*. 3. kötet, 2. szám. 27-38.

VEHRER Adél

Az idősödők informális tanulási szokásai

Hazánkban is jellemző tendencia a többi európai országhoz hasonlóan, hogy a születésszám egyre csökken, míg az idős korosztály egyre tovább él, a születéskor várható élettartam növekszik. Az 60 év felettek aránya mind létszámukban, mind pedig a népességen belüli arányukat tekintve jelentősen megnövekedett, ezzel szemben a 25 év alattiak létszáma nagymértékben visszaesett. Az 60-64 év közöttiek tekintetében különösen nagy növekedés figyelhető meg létszám és népességen belüli arány tekintetében egyaránt. A népesség több mint 25%-a 60 év feletti Európában és Magyarországon is. 2025-re a 65 évesek és idősebbek száma a fejlődő világban eléri az 571 milliót, mely szám kétszerese a fejlett nemzetek ilyen korú időseinek.

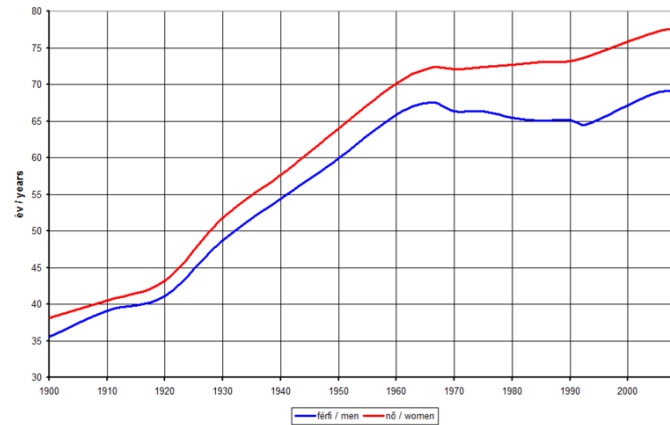


A demográfiai olló nyílása az EU országokban

Forrás: <http://tamop412a.ttk.pte.hu/files/foldrajz2/ch02s02.html>

Magyarországon egyszerre tapasztalunk népességfogyást (3,2 ezrelék) és az öregkorúak, idősebbek arányának növekedését, s ez a tendencia csak fokozódik. Az öregedés témaköre hazánkban igencsak aktuális, ugyanis egyes kutatók szerint Magyarország az időskorúak és nyugdíjasok társadalma lett. Ennek következtében napjainkban megfigyelhető, hogy egyre nagyobb figyelem irányul az időskor sajátosságainak és problémáinak kutatására. (Iván 1997:13)

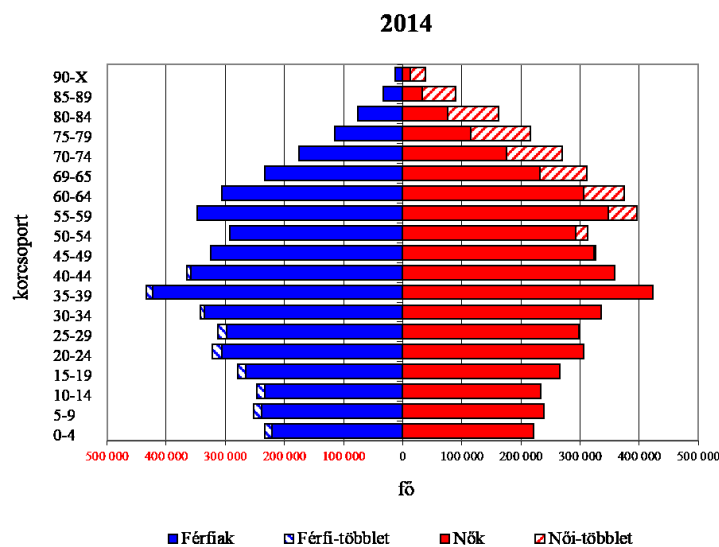
Hazánkban mára minden ötödik ember betöltötte a hatvanadik életévét, ami nagyjából két millió embert jelent. Ahogy a fejlett országokban, úgy Magyarországon is az idősödés demográfiai jellemzői közül a legszembetűnőbb körülmény, hogy nagy a nemek közötti eltérés a születéskor várható élettartamot tekintve: férfiaknál 66 év, míg a nőknél 75 év a várható élettartam. Ez az arány nem csak hazánkban, de az egész világon jellemző, a nők várható élettartama hosszabb, halandóságuk alacsonyabb, mint a férfiaké. (Iván 2002:413)



Nők és férfiak várható születéskor várható élettartama

Forrás: https://hu.wikipedia.org/wiki/F%C3%A1jl:Hungary_life_expectancy.png

Az öregedés folyamatában nemcsak az idősek, a fiatalok és az aktív korúak aránya változik, hanem az egész korösszetétel átalakul, és a népesség korstruktúráját ábrázoló korfa megnyúlik. Az öregedő népességre jellemző korfa-típusok közül Magyarország *méhkas*-kategóriába sorolható. Az öregedési folyamat olyan előrehaladott állapotban van, hogy a fiatalok számát előbb-utóbb meghaladja az időseké, és ez a tendencia egyre csak fokozódik. (Bukodi 2004:12)



Magyarország korfája 2014.

Forrás: https://fogalomtar.aek.hu/index.php/F%C3%A1jl:Magyarország_Korfa_20140101.png

Az idősödő korosztály jellemzői

Az időskor, mint külön életszakasz vizsgálata nem túl régi múltra tekint vissza. Erikson pszichoszociális fejlődésmélete szerint a fejlődés egy egész életen át tartó folyamat. Ennek megfelelően az emberi életciklust nyolc szakaszra bontja, utolsó szakaszként az időskort tünteti fel. Az idősödésben rejlik a bölcsesség ereje, amely képes a tapasztalatok megőrzésére és továbbadására. (Erikson, 1997) Bernáth László felnőttkorról szóló tanulmányában külön említi az öregkort, mint a felnőttkor utolsó szakaszát. Miután számba veszi az öregedés során felmerülő változásokat, megállapítja, hogy „a fiatalabb

gyorsabb, az öregebb pedig bölcsebb.” (Bernáth, 1997:135) Az életszakaszok beosztását az Egészségügyi Világszervezet (WHO) 1993-ban Kijevben a következő módon fogadta el: középkorúak 45-59 évesek, idősedők 60-74 évesek, idősek 75-89 évesek, agok 90 éves kor feletti, 100 év feletti pedig azok, aki matuzsálemi kort élnek meg. (Iván, 2002:412)

Az öregedés meghatározására több fogalmat is számon tart a szakirodalom. Iván László szerint „Az öregedés többtényezős és többdimenziós életfolyamat, amelynek kialakításban és kimenetelében érvényesül a biológiai, pszichológiai és szociológiai meghatározottság.” (Iván, 2002:412) Miután az átlagéletkor fokozatosan növekszik, a hosszabb élettartam azt is jelenti, hogy jóval meghosszabbodott az időskor periódusa. Ez egy olyan korszak, amely nem csak biológiailag, gazdaságilag, pénzügyileg tér el markánsan az aktív kortól, hanem egészségügyi szempontból is. (Halmos, 2002:402)

Az idősedés, öregedés az ember egész életútjával, életstílusával összefüggésben van. Fontos tényező a funkcionális kapacitás alakulása: a személyes testi, lelki és szociális működések változása. Vizsgálatok azt mutatják, hogy a „normál idősedés” jellegzetességei a testi működések vonatkozásában 30-90 éves korig a következők:

- az izmok tömege és ereje 30%-kal csökken,
- az idegrostok ingerületvezetése 15-20%-kal lassul,
- az agy tömege 300 grammal csökken,
- a nyelven az ízlelőbimbók száma a fiatal kori 240-250 egységről 40-50 egységre csökkennek,
- a tüdő vitálkapacitása 75 éves korra a felére csökken,
- a vese kiválasztó működése több, mint felével csökken,
- a látás és a hallás 70-80%-ban érintett. (Iván, 2002:414)

A tudomány mai állása szerint az öregedés folyamata genetikailag meghatározott, azonban a felsoroltak mellett fontos szerepe van a külső környezeti tényezőknek is az élettartam befolyásolásában. Az alábbi tényezők gyorsíthatják az öregedés ütemét:

- a lelki sérülés
- a krónikus alváshiány
- a helytelen táplálkozás
- a fizikai aktivitás hiánya vagy túlzott fizikai aktivitás,
- a szélsőséges hőmérsékleti hatás,
- a kémiai tényezők. (Sáhó, 1994:13-14)

A köztudatban hosszú ideig élt az a sztereotípa, hogy az öregedés elkerülhetetlen velejárója a hanyatlás, és az egészségi állapot romlásán túl a szellemi leépülés is elkezdődik. Sokáig fel sem merült az a kérdés, vannak-e olyan képességek, illetve készségek, amelyek az idő előrehaladtával tudnak csak kialakulni. Az élettapasztalat, illetve a bölcsesség feltétlenül ilyen pozitív jellemzőnek tekinthető az öregedés folyamatában, és ezek fontosak lehetnek a munkavégzésnél is. A tudomány a 45-50 éves korra teszi azt az időszakot, amikor az emberi szervezet hanyatlásnak indul (az észlelés, figyelem, intelligencia csökkenni kezd), viszont nem lehet minden egyes idősedő embernél ugyanolyannak tekinteni a tanulási képességeket.

A jóléti társadalmakban a szellemi és fizikai egészségmegőrzés eredményeképpen nem ritkán az idősek a nyolcvanas éveikben is még társadalmilag aktívak, de a munkavégzési képességüket és

munkakedvüket a hetvenes éveik közepéig, végéig megőrzik. Az ő példájukat megvizsgálva szembeűnő, hogy az ilyen emberek szellemi és fizikai frissességük megőrzésére egyaránt nagy hangsúlyt fektetnek, és ezen túlmenően a lelki egészség megőrzésének is nagyon nagy szerepe van. És végűl, de nem utolsósorban a jóléti társadalmakban nem szabad figyelmen kívül hagyni azt a körűlményt, miszerint az idűskori anyagi biztonság is nagyon fontos meghatározó szempont az aktív idűsödés lehetűségeiben. (Barakonyi, 2010)

A szabadidűs tevékenységek jelentűsége idűskorban

Az idűskor alsó határát megállapíthatjuk a munkaviszonyból való kilépéssel, a nyugdíjazás megkezdésével is. A KSH statisztikája alapján Magyarországon 2015-ben több mint 2 millióan részesűltek öregségi nyugdíjban, ez az összes lakosság kb. egyötödét teszi ki. Az ellátottak több mint nyolctizede 60 éves vagy annál idűsebb. A nyugdíjazás után a legtöbb idűsnek még legalább 10-15 év aktív ideje van hátra. Ezért fontos cél az idűskorűak aktivitásának minél hosszabb ideig tartó megőrzése. Ennek eszkűzei lehetnek a művelűdés különbűzű formái, a közösségi életben való részvétel, az önkéntes munka és a tanulás. Az Eurűpa Tanács Kulturális Egyűttműködési Tanács ajánlása szerint az idűseket saját sorsuk aktívabb alakítűívá kell tennűnk és ösztűnűzni kell őket az öntevékenységre, amihez az oktatás hatékony eszkűz. (Sz. Molnár, 2005)

Az egészséges élet alapja a rendszeres tevékenység, ezáltal az ember hasznosnak érzi magát a társadalomban. A hasznosság érzése fokozza az önbecsűlést, segíti a szervezet normális működését és lelassítja az öregedés folyamatát. A kor elűrehaladtával azonban az idűs ember fizikai ereje csűkken és már nem tudja azokat a feladatokat ellátni, amelyeket korábban igen. Ha nem tud munkát végezni, kialakulhat a feleslegessé válás érzése. A tétlenség nyugtalanná és türelmetlenné teszi az idűs embereket, ami nemcsak a kedvűkre és a közérzetűkre, de az egészségi állapotokra is károsan hat.

A szabadidű eltűltésének vagy a foglalkoztatásnak mindig alkalmazkodnia kell az idűs ember érdeklűdéséhez, életkorához, személyiségéhez, testi és szellemi állapotához, valamint nem lehet megerűltetű.

A jól tervezett foglalkoztatással több fajta célt érhetűnk el:

- le tudjuk kötni az idűs ember felesleges energiáit,
- adott problémáról eltereljük a gondolatait,
- lehetűséget adunk új ismeretek szerzésére,
- szűrakoztatáshoz juttatjuk,
- formáljuk személyiségét.

A foglalkoztatás eredményeként jelenhet meg:

- az aktivitás kiélése,
- derűs kedély, jó hangulat,
- minden helyzetben megfelelű magatartás,
- testi és szellemi frissesség megtartása vagy visszaszerzése,
- a mindennapok értelme és változatossága. (Sáhó, 1994:38-40)

A szabadidű eltűltésének három csoportját különbűztetjük meg:

1. *A fizikai foglalkoztatás* lehet a közvetlen környezet rendben tartása, a családon belül végzett fizikai munka (például főzés a családra, vagy az unoka ellátása), de lehet munkaviszonyban lévő foglalkoztatás is, ha az egészségi állapot engedi. Ennek általában az elsődleges célja a jövedelem kiegészítése.
2. *A szellemi, kulturális foglalkoztatás* célja a szellemi frissesség megőrzése, az ismeretterjesztés, és az élettől való elszigetelődés megakadályozása. Lehetséges formái: könyv- és újság olvasás, rádióhallgatás, televízió nézés, ismeretterjesztő előadásokon való részvétel, színházba járás.
3. *A szórakoztató foglalkoztatás* az előző két csoportot is átöleli. Ez a hasznos szabadidő eltöltés nem szervezett része. Például kártyázás, társasjáték, séta, kötés-horgolás. (Sáhó, 1994:38-40)

Itt kell megemlíteni a nyugdíjazás kérdését is. Számos vizsgálat bizonyította, hogy azok az idősek, akik nyugdíjazás után megfelelő elfoglaltságot találnak maguknak, feladatuk és szerepük van a társadalomban, egészségesebb és hosszabb életet tudnak élni. A produktív, aktív öregkor a társadalomnak is érték, és a társadalom számára is hasznos. Az idősek ebben az életszakaszban meg tudják valósítani mindazt, amire addig nem volt idejük. Például nyelvet tanulnak, tanfolyamokra járnak, utazgatnak. (Hárdi, 2007:26)

Az időskorúak tanulása és művelődése

A művelődést tekintve a nyugdíjas generációnak a legoptimálisabb a helyzete, a megnövekedett szabadidő számos addig kiaknázatlan lehetőséget rejthet. A megnövekedett szabadidő hasznos és kellemes eltöltésén túl az új, időskorban kamatoztatható ismeretek elsajátítására is összpontosítani kell. A művelődési intézmények programjainak külön célcsoportja az idősebb generáció, közülük is a még aktív életmódot folytatók, a kimozdulni akarók és tudók. Az időskori elmagányosodás megelőzhető, vagy legalábbis mértéke csökkenthető a társasági élettel, amely lehet akár nyugdíjas klubba, ismeretterjesztő előadásokra, kézműves vagy művészeti csoportokba való járás, vagy aktív részvétel egy település, egy lakóközösség életében. Emellett a médiafogyasztás a másik, többek számára egyetlen kapcsolódási pont a társadalomba. A média kéznél van, könnyen elérhető, nem kell kimozdulni a lakásból. A médiumok közül leginkább a televízió és a rádió fogyasztása kerül előtérbe, ezek csökkentik a magányérzetet. Az idősebb korosztály hiába szereti a könyveket és az olvasás élményét, a látás romlása sokakat érint, így kénytelenek ezt a fajta szabadidő eltöltést mással kiváltani. Hazánkban az idősek művelődése helyi, civilszervezeti, vallási és önszerveződési alapon történik. Az idősek lehetőségeit lakóhelyük is meghatározza, ebből a szempontból óriási a különbség egy vidéki kistelepülésen vagy kisvárosban, illetve a fővárosban élő idősek között. (Stéber, 2012)

Magyarországon fő szabadidős tevékenységnek a tévézés számít, ami az idősebb korosztályokra fokozottan jellemző, hiszen e tevékenységre naponta jóval több időt fordítanak, mint a teljes népesség. 94%-uk tévéző, míg a teljes népességnek csak 84%-a, és a tévéző 60 év felettek több mint negyedével több időt töltenek a képernyő előtt, mint egy átlagos tévéző. A magyar idősek közül kevesen töltik utazással az idejüket. A többnapos belföldi utakon eltöltött időből csak 16%-kal részesedtek a 65 év felettek. 2014-ben az összes külföldi út mindössze 2,5%-a jutott a 65 év felettekre. A 65 év feletti korosztály utazásainak kétharmada egynapos volt. A 65 éven felüliek 35%-a engedheti meg magának, hogy évente legalább egyszer nyaralni menjen. Kifejezetten egészségmegőrzés céljából mintegy 10%-uk utazik. (Lampeks-Rétsági, 2015)

Az idősek művelődésének számos előnye van: többek között a mentális képességek szinten tartása, az időskori negatív változások megelőzése, valamint a társadalmi elszigetelődés veszélyének mérséklődése. A szaktárca ajánlása szerint Magyarországon az időskorúak helyi közösségi művelődésben való részvételét (amely jelenleg 10-20%) évente 2-3%-kal kellene növelni. A nyugdíjasokat be lehet vonni önkéntes munkavégzésbe is (például lakóközösségükben végzett tevékenységek, gyerekekre vigyázás), amelynek során társadalmi részvételük megőrzése biztosított lenne, és továbbra is hasznosnak érezhetnék magukat. (Gelencsér, 2006)

Kutatások alapján megállapítható, hogy időskorban egy-egy intellektuális teljesítmény romlik ugyan, de más feladatokban a szellemi teljesítőképeség megmarad, sőt javulást is mutat. (Gelencsér, 2006) Az időskorban végzett rendszeres szellemi és fizikai aktivitás lassíthatja az időskori leépülés folyamatát. Hazánkban az 55-65 évesek 4,5%-a és a 65-74 évesek 2,2%-a vett részt valamilyen tanulási programban 2004-ben. A vizsgálatok alapján megállapítható, hogy a felnőttek tanulása a megelőző életszakaszok tanulási tapasztalataitól és eredményességétől függ. (Csoma, 2005)

Az életkor előre haladtával egyre több, tanulást akadályozó tényező erősödik fel, ilyenek például:

- lemaradó gazdasági aktivitás
- információhiány
- egészségügyi problémák
- passzív vagy negatív idősödési attitűd
- családi feladatok
- érdeklődés hiánya
- a hozzáférés fizikai nehézségei
- tanulási segítség hiánya (Nagy, 2011)

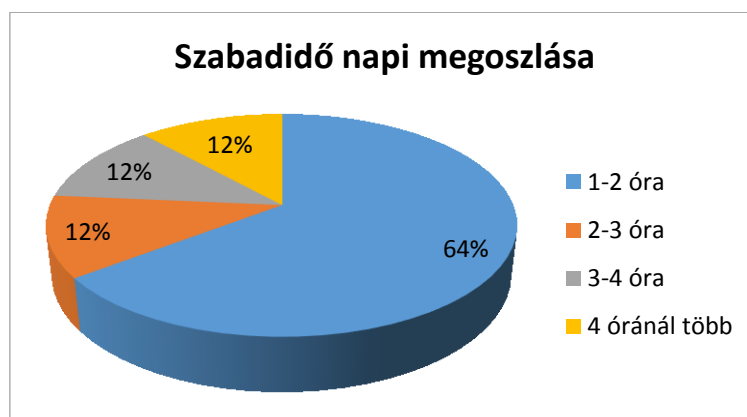
A 45-50. év után legtöbben úgy érzik, ők „már kinőttek az iskolapadból”, már képtelenek bármi újat elsajátítani. Ezért nem is keresik a tanulás lehetőségeit, és elhárítják a nekik esetleg felkínált alkalmakat. És ha közel állnak a nyugdíj korhatárához, úgy gondolják, azt a kis időt eltöltik valahogy, és ha alacsonyabb színvonalon is, majd csak megélnék a nyugdíjból, ahogy mások is. (Maróti, 2005:48) Az egyik legfontosabb cél tehát az idős emberek tanuláshoz való hozzáféréseinek megkönnyítése, valamint a nem formális tanulási formák nagyobb számban való elterjedése. (Gelencsér, 2006)

Kérdőíves kutatás

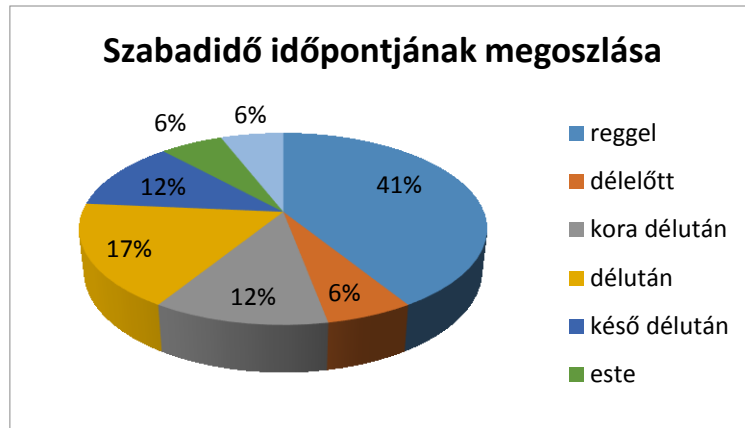
Az online kérdőívet 2017. év tavaszán 170 fő 55 év feletti adatközlő töltötte ki, akiket arra kértem, nyilatkozzanak tanulási, illetve szabadidős szokásaikról.



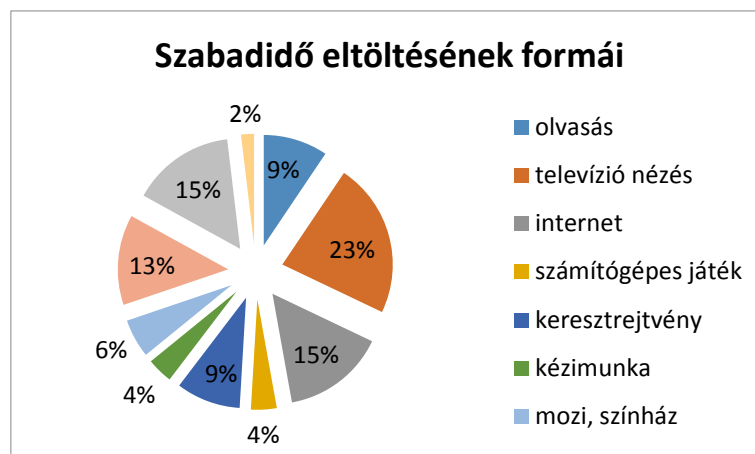
A válaszadók többsége nő volt (82,4 % - 140 fő), míg a férfiak közül csak 30-an töltötték ki a kérdőívet (17,6%). Ez az adat a nemek internet-használati szokásaira is utalhat. Hasonlóan fontos adat, hogy az életkor előrehaladtával csökken a kitöltési hajlandóság, ami szintén jelezheti az online tárhasználatának gyakoriságát életkor alapján. Az aktívan dolgozók aránya csaknem a duplája a nyugdíjas kitöltőkének.



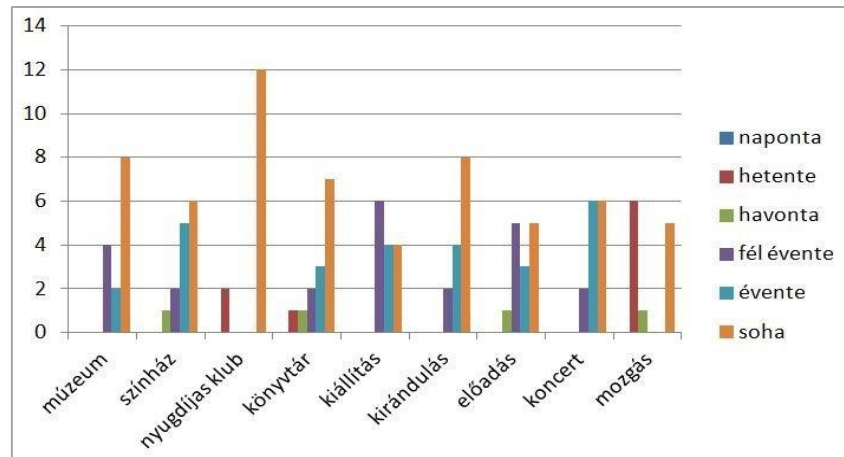
A kitöltők többségének napi 1-2 óra (64% - 110 fő) szabadidő áll a rendelkezésére, míg a többieknek a sokszorosa (36 % - 60 fő). Ez valószínűleg összefüggésben van azzal, hogy az adatközlők aktívan dolgoznak-e vagy nyugdíjasok már.



A válaszadók magas százalékának a szabadideje (70 fő) reggelre esik, 17%-uknak (30 fő) pedig délutánra. Nagyon alacsony azoknak a válaszadóknak az aránya, akiknek az esti órákra esik a szabad ideje.



A szabadidő eltöltésének formái különfélék, ezek közül a tévézés jelenik meg a legnagyobb arányban. Ezt követi az internetezés, illetve a számítógépes játék, valamint már jóval alacsonyabb arányban az olvasás és keresztrejtvényfejtés. A kulturális és sport programok alacsony arányban jelennek meg a válaszok között, melyek gyakoriságát az alábbi diagram mutatja. Ilyen jellegű tevékenységben a válaszadók többsége szinte soha nem vesz részt, kisebb százalékuk csupán évente egyszer.



Múzeumba a többség egyáltalán nem jár, akik járnak, ők is csak fél évente vagy évente. A színház látogatásoknál már jobban megoszlik az arány, 12 fő havonta, 24 fél évente, és 51-en évente járnak színházba, míg 60-an egyáltalán nem. A nyugdíjas klubokkal kapcsolatosan a válaszadók életkori megoszlásának megfelelően jellemző, hogy e programokra az 55 év feletieknek csak kis százaléka jár, ezek többsége 65 év feletti, összesen 22 fő.

Könyvtárba a válaszadók fele jár valamilyen rendszerességgel, ami pozitívnak mondható, mivel így a szellemi frissességüket tovább meg tudják őrizni. Kiállításra a többség fél évente vagy évente jár, ami szintén nagyon fontos művelődési lehetőség. Az ismeretterjesztő előadások többnyire érdeklik a megkérdezetteket, illetve ezek többsége valószínűleg ingyenesen látogatható. A többség félévente-évente legalább egyszer részt vesz valamilyen előadáson.

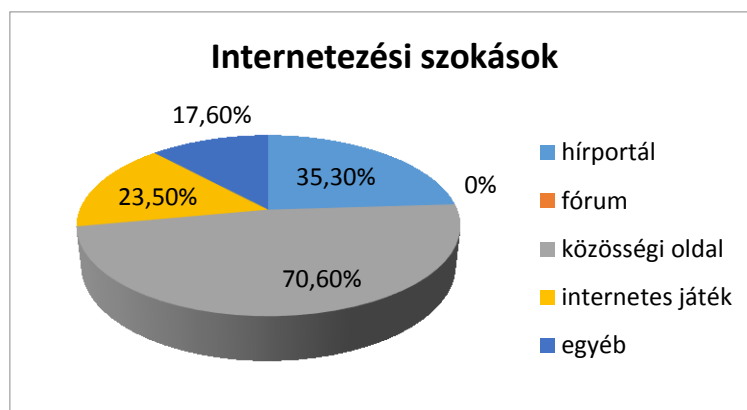
Kirándulni a válaszadók közel fele egyáltalán nem jár, ez az előző ábrán látható sporttevékenységek alacsony gyakoriságával függ össze. A rendszeres kirándulók évente vagy fél évente élnek ezzel a lehetőséggel. A testmozgás – mely a válaszadók fele számára rendszeres heti tevékenység - azért is fontos kérdés, mivel nemcsak egészségügyi szempontból van fontos jelentősége, hanem ha valaki egy csoportba jár mozogni (táncolni, tornázni, focizni stb.), annak közösségépítő szerepe is van.



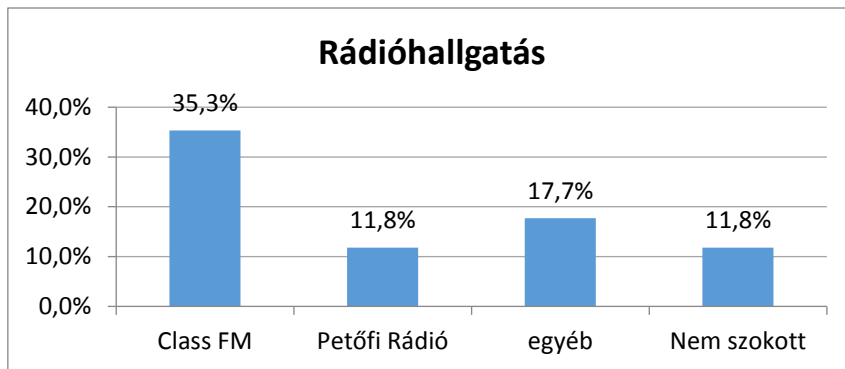
Az egyik legjellemzőbb szabadidős tevékenység az időseknél a televíziózás. A megkérdezettek közül mindenki néz napi rendszerességgel TV-t. Több, mint 60%-uk csak napi 1-2 órára kapcsolja be a televíziót, de a többieknél jellemző az, hogy napi 3-4 órát is a TV előtt ülnek. A műsorok tekintetében magas a híradót nézők aránya, a második legkedveltebb műsorok pedig a tehetségkutatók. Többnyire a férfiakra jellemző, hogy szívesen néznek sportközvetítéseket, míg a nők inkább valamilyen TV sorozatot követnek. Csupán 21 fő volt, akik ismeretterjesztő műsorokat is néznek.



A szabadidő eltöltésének formái közül az olvasás a korábbi válaszokban kis arányszámban jelenik meg. Kérdőívemben rákérdeztem konkrétan az olvasási szokásokra is. A válaszadók közül mindenki rendszeresen olvas, és a legtöbben (a megkérdezettek 25%-a) a könyveket részesítik előnyben. Második helyen a bulvár újságok vannak, míg hetilapot, napi lapot és internetet ugyanannyi arányban használnak információ szerzésre.



Ahogy az előző diagramon láttuk, manapság egyre jobban teret nyer az internetezés is az idősek körében. A válaszok szerint a legtöbben közösségi oldalak látogatására használják a világhálót, de akadnak közöttük, akik internetes játékokkal vagy hírek olvasásával töltik szabad idejüket.



A rádióhallgatás a másik olyan tevékenység, amit a TV nézés mellett még a legtöbben végeznek otthon, hiszen akármilyen más tevékenység mellett használható. A válaszadók közül a legtöbben kereskedelmi adókat hallgatnak, viszont ma már szép számmal akadnak olyan válaszadók is, aki egyáltalán nem szoktak rádiót hallgatni.

A tanfolyamokkal, képzésekkel kapcsolatos kérdésekre változatos válaszokat kaptam. Azok, akik még jelenleg is dolgoznak, a munkahelyük által elvárt képzésen vettek részt legutóbb, pár hónappal, maximum fél évvel ezelőtt. Tehát nem saját indíttatásból, hanem mert elvárták tőlük. A nyugdíjasok többsége már nem is emlékezett, mikor vett részt legutóbb bármiféle képzésen. Három fő volt, akik önszorgalomból kezdtek el tanulni: az egyikőjük aranykalászos gazda képzésre iratkozott be, a másik orosz nyelvtanfolyamra járt, a harmadik pedig egy egészségfejlesztő, megőrző tréningen, képzésen vett részt.

Összegzés

Összességben a kérdőív válaszai összhangban vannak a szakirodalommal, miszerint az idősek leginkább a televízió előtt töltik a szabadidejüket, ugyanakkor pozitív, hogy a legtöbben ismeretterjesztő csatornák nézésével művelődnek. A kutatásból kiderül, hogy a megkérdezettek nem kifejezetten tartoznak az aktív idősek közé. Többnyire nem járnak el művelődni, kulturálódni, maximum évente, félévente egyszer. Az otthoni tevékenységek dominálnak, a tévénézés, az olvasás. Ezeket a lehetőségeket, eszközöket használják arra, hogy szellemileg fittek maradjanak. Ha a testi fitness maradási nézőpontból nézzük, az pozitívnak mondható, hogy a legtöbbszörük hetente mozog valamit. Az utolsó kérdésből azt tudhattuk meg, hogy akiket az utóbbi években a munkáltatójuk elküldött valamilyen képzésre, azok még fogékonyak voltak az új ismeretekre. Nyugdíjasként viszont már nem vonzza őket az a lehetőség, hogy új dolgokat tanuljanak meg.

Irodalom

- Barakonyi Eszter: A munkavállalói aktív életkor meghosszabbításának lehetséges eszközei. Phd dolgozat, Pécs, 2010. <http://ajk.pte.hu/files/file/doktori-iskola/barakonyi-eszter/barakonyi-eszter-vedesertekezes.pdf> (letöltve: 2016.11.29)

-
- Bernáth László: A felnőttkor néhány jellegzetes kérdése. In: Bernáth László-Solymosi Katalin (szerk.): Fejlődéslelektan olvasókönyv. Bp., 1997. (121-138)
 - Bukodi Erzsébet: Az idősek társadalmi rétegződése. Időskorúak Magyarországon. KSH, Budapest, 2004.
 - Gelencsér Katalin: Az időskorúak művelődése és közösségi formái Magyarországon. Kultúrpoint Iroda, Budapest, 2006. www.kulturpont.hu/dl.php?fileid=15 (letöltve: 2015. november 2.)
 - Csoma Gyula: Az alkalmazható andragógiai ismeretek a KSH adatai tükrében. In: Sz. Molnár Anna: Az idős felnőtt rétegek (45 év feletti) felnőttképzési igényei és képzési lehetőségei. Budapest, 2005. Felnőttképzési Kutatási Füzetek.
 - Erikson, Erik H.: Az emberi életciklus. In: Bernáth László-Solymosi Katalin (szerk.): Fejlődéslelektan olvasókönyv. Bp., 1997. (27-42)
 - Halmos Tamás: Az öregedés élettani és társadalmi jelenségei: Az öregedésről általában. In.: Magyar Tudomány, 2002. 4. sz.
 - Hárdi István: Harmónia és kreativitás öregkorban In: Pető Zoltán – Tengerdi Antal (szerk.): Az időskor. Válogatás a soproni gerontológiai konferenciák előadásaiból. Edutech Kiadó, Sopron, 2007.
 - Iván László: Az öregedés élettani és társadalmi jelenségei: Az öregedés aktuális kérdései. In.: Magyar Tudomány, 2002. 4. sz.
 - Iván László: Ne féljünk az öregedéstől! SubRosa Kiadó, Budapest, 1997.
 - Lampek Kinga – Rétsági Erzsébet: Egészséges idősödés. Pécsi Tudományegyetem, 2015. http://www.etk.pte.hu/files/tiny_mce/File/oktatas/OktatasiAnyagok/!Palyazati/sport2/EgeszsegesIdosodesJ.pdf (letöltve: 2016.12.01)
 - Nagy Márta: Speciális andragógia. Szent István Egyetem, 2011.
 - Nyugdíjak és egyéb ellátások, 2015. Központi Statisztikai Hivatal, 2016. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/regiok/orsz/nyugdij/nyugdij15.pdf> (letöltve: 2016. november 26.)
 - Maróti Andor: Elméleti alapok az idős emberek tanulásáról és tanításáról. In: Felnőttképzési Kutatási Füzetek. Budapest, 2005.
 - Sáhó Erzsébet: Időskorúak. Labora Kiadó, Budapest 1994.
 - Stéber Andrea: A média szerepe és helye az időskorúak művelődésében. 2012. Forrás:http://publicatio.nyeme.hu/214/1/12_Bolcseszettudomanyok.pdf (letöltve: 2016.11.30)
 - Sz. Molnár Anna: Az idős felnőtt rétegek (45 év feletti) felnőttképzési igényei és képzési lehetőségei. Budapest, 2005. Felnőttképzési Kutatási Füzetek. <http://vmek.oszk.hu/06500/06528/06528.pdf> (letöltve: 2017. február 11.)
 - Vehler Adél: Az idősödő társadalmak és a felnőttképzés kihívásai. In: Népesedés, humángazdaság és társadalompolitika. Comenius Oktató és Kiadó Kft. Pécs, 2011. (84-101)

Dr. BENKEI-KOVÁCS Balázs

Validáció és felnőttkori tanulás

A validációról való gondolkodás metamorfózisai Európában és Magyarországon

Bevezetés

A validáció a felnőttkori tanulást támogató eszközök egyik fontos, oktatáspolitikailag meghatározott pillére. A validációs rendszer lehetővé teszi a felnőtt tanuló számára, hogy az iskolarendszeren kívül nem formális vagy informális tanulási módokon megszerzett ismereteit elismertesse, beszámíttassa, arról hivatalos formában dokumentumot kapjon (Benkei-Kovács, 2012).

Európában az eszköz fejlesztése nagyobb intenzitással a 90-es évek második felében jelent meg, bár voltak olyan úttörő országok is, amelyek már egy évtizeddel korábban napirendre tűzték az oktatáspolitikai agendán a fejlesztés kérdését (Egyesült Királyság, Franciaország). (Duvekot, 2005.)

Az oktatásszociológusok és tanuláskutatók kimutatták, többek között Gourmelen (2006), hogy a felnőtt tanuló életpályáján előrehaladva egyre több tudást halmoz fel, amíg az iskolarendszerű képzésbe való bekapcsolódása jelentős akadályokba ütközik, és tanulási képessége is hanyatlásnak indul az idő előrehaladtával (Maróti, 2015.).

Ezért egy átfogó validációs rendszer a felnőttkori tanulást támogató, komplex eszköznek fogható fel, amely tanulás mint második esély megvalósulását segíti elő, egy alternatív úton. Az eszköz komplexitását, implementációjának bonyolult jellegét mutatja az is, hogy a folyamatosan frissülő Európai Leltár aktuális adatbázisa alapján is csak az európai országok egy töredéke volt képes átfogó validációs rendszert bevezetni, amelyek közé a 2010 és a 2014. évi európai felmérés alapján mindössze Franciaország és Finnország tartozik. A legtöbb tagállamban a helyi igényekhez adaptált részleges rendszerek működnek, amelyek hatékonyan szolgálják ki a társadalmi valamint a munkaerőpiaci feszültségek enyhítését. (Cedefop, 2014.)

Az EU stratégia célkitűzése, hogy a korábban még a Lisszaboni célok keretében megfogalmazott tudásalapú társadalom eszméjének a jegyében, az országok minél szélesebb körben adaptálják a validáció eszközét, és ezt az Európai Tanács vissza-visszatérő módon szabályozási eszközökkel (Európa Tanács, 2004 és 2012.), az Európai Unió Szakképzés Fejlesztési Központja (Cedefop) pedig egy periódikusan frissülő longitudinális monitoring vizsgálattal támogatja (Cedefop 2005, 2007, 2010, és 2014.)

Hazánkban eddig részleges eredmények születtek a területen, melyek mind projekt alapú fejlesztésekhez kötődtek. (Derényi-Tót, 2011. és 2007.)

A validáció jelenléte az európai oktatáspolitikában és a nemzetközi kutatásokban

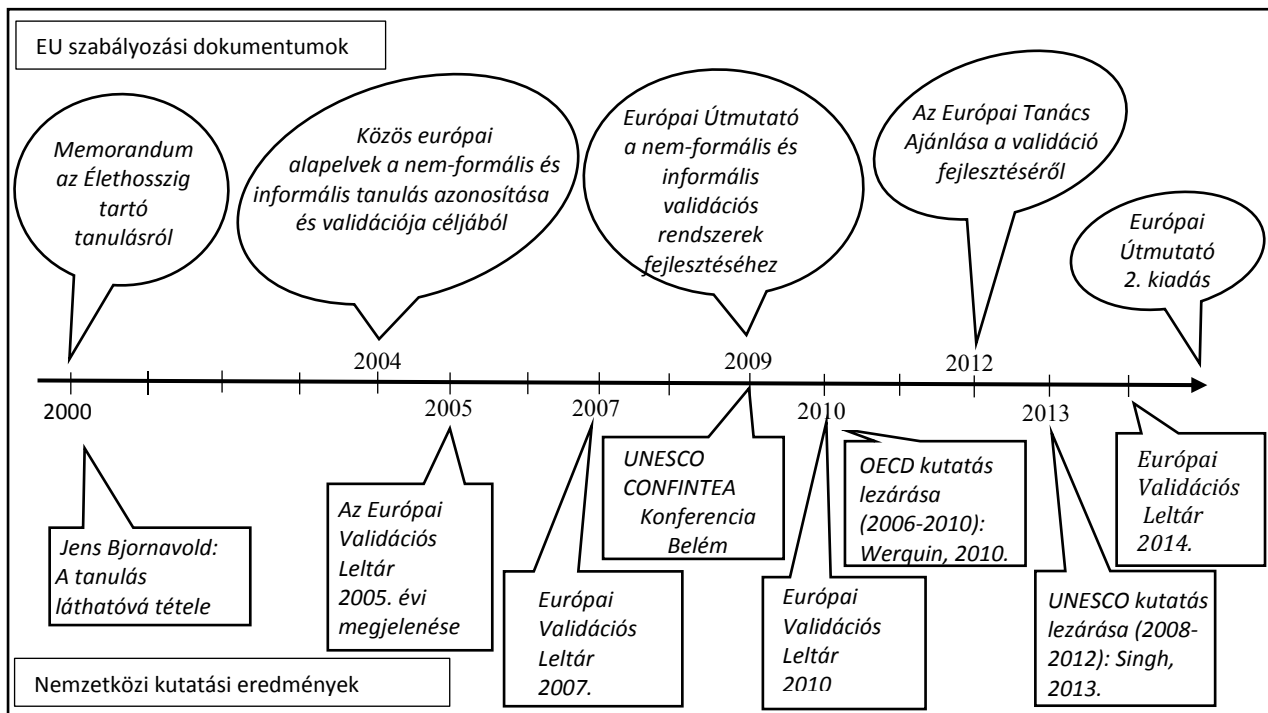
Az egész életen át tartó tanulás eszméjéből fakadóan az utóbbi évtized során egyik legtöbbet kutatott kérdések közé tartozik a nem formális és informális úton megszerzett ismeretek beszámításának a lehetősége (Benedek, 2008.).

Európában úttörőnek számított mind hatásában, mind átfogó jellegénél fogva a norvég Jens Bjornavold kutató (2000) másféltizeddel ezelőtt született *A tanulás láthatóvá tétele* (Making learning visible) című kutatása, amely meghatározta az európai oktatáskutatók gondolkodását a területen. Valójában a problémakör régebbi keletű, Bjornavold azonban kétség kívül a kutatók új hullámának első jelentős nemzetközi képviselője, aki ma is aktív szerepet játszik a terület európai politikájának alakításában is (Bjornavold, 2013.).

Az utóbbi évtized során számos nagy nemzetközi kutatás fókuszában állt a problémakör vizsgálata (Cedefop, Oecd, Unesco), amelyek a különböző országok jó gyakorlatai mellett a megvalósítás feltételeire és nehézségeire is ráirányították a figyelmet, makro-szinten hangsúlyozva az egymástól való kölcsönös tanulás fontosságát (Werquin, 2010. Singh, 2013.).

Az 1. számú ábra összefoglalva mutatja be azokat a fontosabb mérföldköveket, amelyek a validációs rendszerek fejlesztése vagy kutatása szempontjából az európai oktatási térségen belül hatást gyakoroltak. Elkülönítendőek egymástól egyrészt az EU oktatáspolitikai szabályozási eszközei (Memorandum, 2000. Közös Európai Alapelvek, 2004. Európai Útmutató, 2009. Európai Tanácsi ajánlás, 2012.), másrészt a különböző kutatások keretében publikált tudományos igényű tanulmányok (Cedefop – Európai Leltár; Unesco és Oecd kutatások, valamint a Belémi Jelentés).

1. számú ábra : A validáció fejlesztésének mérföldkövei európai és nemzetközi dimenzióban



Forrás: Részben átdolgozva Benkei-Kovács 2014 alapján.

Az előbbieken az Unió koncentrikus körök elve mentén haladva egyre szűkebbre szabva, és egyre kokrétább feladatként fogalmazza meg a validációs rendszerek kiépítésének szükségességét, top-down hatáskörrel. Az utóbbi dokumentumokban a fejlődés motorjaként pedig elsősorban az egymástól való kooperatív tanulás (peer-learning) szellemisége figyelhető meg: a nemzetközi összehasonlítások célja,

hogy a jó gyakorlatokat egymástól eltanulva, az országok maguk választhassák ki azokat az irányokat, amelyek mentén haladva saját felnőtt állampolgáraik tanulását elő akarják segíteni a közeljövőben.

Az európai szabályozási politika érdekessége, hogy a validációs rendszerek fejlesztését illetően megengedő és kevésbé kötött fejlesztési eszközöket alkalmaz, mint *Közös Alpelvek* elfogadása, *Útmutatók* kidolgozása, vagy *Tanácsi Ajánlások* megfogalmazása. Ugyanis a validációs rendszerek és eszközök konkrét kidolgozása csak helyi, tagállami szinten jöhet létre, és elkötelezett politikai támogatással lehet a fejlesztési eredmény tartós. Tulajdonképpen az EU egy puhább top-down szabályozási módszer révén azt kívánja elérni, hogy helyi szinten jöjjön létre egy alulról építkező, bottom-up fejlesztés, a társadalmi partnerek és érdekelt felek bevonásával, amire az Európai Útmutatóban (2009/2015) tágabban értelmezett módszertant is javasol.

A nagy volumenű kutatások és európai szabályozások mellett számos parciális, szektorális kutatás is foglalkozott a validáció fejlesztésével a közelmúltban, amelyek hozadékai elsősorban a projektben résztvevő országokban, illetve még közvetlenebbül a partnerségeket megvalósító intézményekben és szűkebb környezetükben voltak érzékelhetőek (például a Refine, Observ, Alpine elvezésű együttműködési projektek - Németh, 2009. Murphy, 2008.). Számottevő azoknak a tanulmányoknak jelenléte is az európai oktatási térségben (például Gourmelen, 2006), valamint hazánkban is (Tót, 2009. Sz. Tóth, 2009.), amelyek azt bizonyították empirikus úton, hogy a felnőttkorú lakosság jelentős arányban rendelkezik az iskolarendszerbe beszámítható tudásokkal, kompetenciákkal, attitűdökkel, valamint, hogy ezek beszámítására jelentős igényük is lenne.

Ezek a kisebb volumenű kutatások és a szektorális nemzetközi az együttműködések nem vagy csak ritkán voltak képesek befolyásolni vagy jelentős mértékben hatást gyakorolni a nemzeti szintű oktatáspolitikára. Azokban az országokban a validációs rendszer nagyobb teret volt képes nyerni, ahol egy jelentős létszámú társadalmi csoport érdekeinek szolgálatába lehetett az eszközt állítani, akik a munkaerőpiacon ugyan helyt tudtak volna állni, azonban az ehhez szükséges formális képzésük hiányzott. (Benkei-Kovács, 2014.)

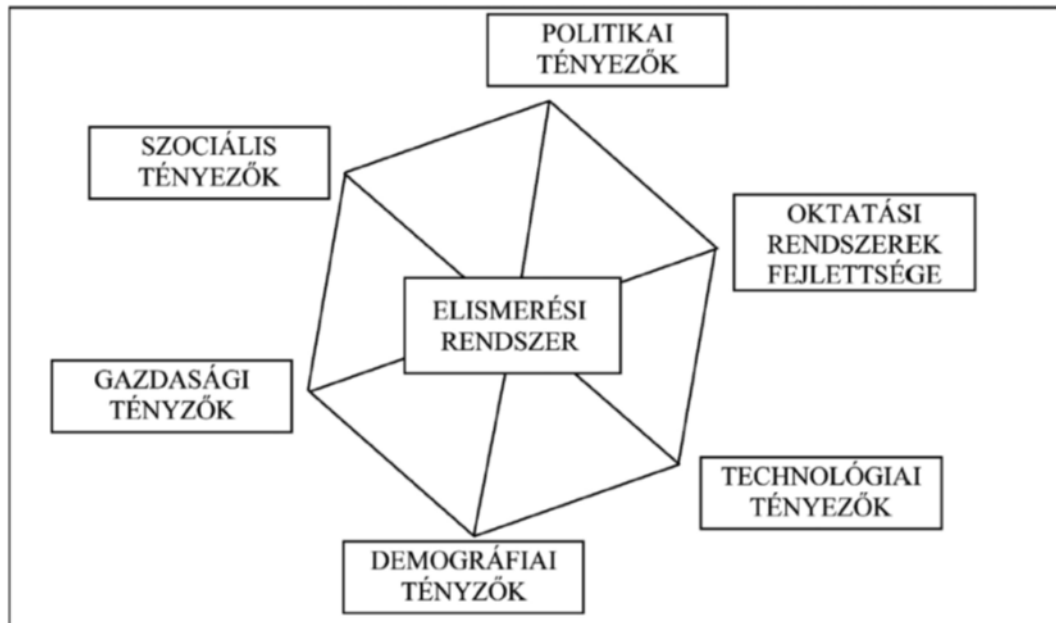
Összességében elmondható, hogy az európai fejlesztés az erőforrások ellenére és a tudásbázisok kiépülése mellett, sokszor a tartós helyi politikai elkötelezettség hiányából, és a projekt-alapú fejlesztések részben elszigetelt, töredezett jellegéből kifolyólag nem hozott egyelőre átütő sikert, amit a CEDEFOP legfrissebb leltára is tanúsít (Cedefop, 2014. Benkei-Kovács, 2014). Emellett a nagy és átfogó validációs rendszerek kialakítása helyett EU-szinten is tapasztalható egyfajta hangsúly-eltolódás a parciális és lokális igények kielégítése irányába. Mindenesere az EU ezt a szubszidiaritás elvének megfelelő fejlesztést is egy határozottan kidolgozott stratégia mentén képzeli el (Európa Tanács, 2012. Cedefop, 2015).

A validációs rendszerek társadalmi kontextusa és funkciói

Az elismerési rendszer kialakítása adott társadalmi szereppel bír, amelyet minden államban más-más tényezők befolyásolnak döntő módon. Az alábbiakban összefoglaljuk azokat a fontosabb tényezőket, amelyek az elismerési rendszerek társadalmi kontextusául szolgálnak.

„Az elismerés potenciális előnyei szétválaszthatatlanul kapcsolódnak a gazdasági helyzethez.” (Werquin, 2010.) Mivel a *gazdasági helyzet* folyamatos változásban van, a validációs rendszer céljai is igazodhatnak ehhez. A gazdasági tényezők közül a gazdasági növekedés az a környezet, amelyben eredetileg kialakult a jelenség: nemzetgazdasági szinten a munkaerő-piaci hiányt leggyorsabban és legolcsóbban egy validációs rendszeren keresztül történő átképzéssel lehet orvosolni.

2.ábra: Az elismerési rendszerek társadalmi kontextusa



Forrás: Benkei-Kovács, 2012, 45.

A *politikai tényezők* az elmúlt évtizedben az elismerési rendszerek kialakításának kedveztek, különösen Európában, ahol a lisszaboni, majd a 2020-ra kitűzött célok teljesülésének egyik előmozdítójának tekintetik. Az validációs rendszer létrehozásának oktatáspolitikai irányultsága szerint két alaptípust különböztethetünk meg: az ún. top-down ('felülről irányított') fejlesztéseket (erre példa Franciaország), és az ún. alulról induló kezdeményezések ('bottom-up') alapján kialakult rendszereket (amire a legjobb példák Hollandia és Svédország elismerési rendszerei).

A *szociális tényezők* közül általában az oktatási esélyegyenlőség érvényesítése, a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok (munkanélküliek, migránsok, leszakadók, alacsony iskolázottsággal rendelkezők) re-integrálása mozgatja az elismerési rendszereket. Ezzel a felnőttképzés általános „második esély” funkciójának betöltésére kínál egy új alternatívát. Számos országban, mint Hollandia és Németország, ahol nem csupán a leszakadó helyi társadalom felzárkóztatására, hanem a bevándorlók jelentős tömegének integrációjához is hasznosítják a validáció eszközét, az oktatáspolitikai fejlesztés jelentősebb és tartósabb sikereket ért el.

A *technológiai tényezők* közül az új technológiák megjelenése erősen befolyásolja az elismerési rendszerek elterjedését. Az IKT eszközök egyrészt a validációs rendszerek technikai kiszolgálói (tájékoztató honlapok, internetes adatbázisok). Másrészt az új technológiák elsajátítása gyakran a formális oktatási rendszeren kívül létrejövő tanulás keretében zajlik, és az így létrejövő új kompetenciák elismerése válik szükségessé.

A *demográfiai tényezők* közül jelentős hatást gyakorolhat az elismerési rendszerek megerősödésére Európán belül az, hogy egyre nagyobb a népességben belül az aránya azoknak, akik szükségképpen a formális iskolarendszeren kívül szerezték meg a tudásukat, ugyanakkor igénylik ennek az elismerését.

Az *oktatási rendszerek fejlettsége* tekintetében meghatározó az elismerési rendszer kialakításánál, hogy egy adott ország rendelkezik-e egységes képesítési keretrendszerrel, amely az elismerés referenciájaként szolgálhat. A képzések szerkezeti felépítése (moduláris szerkezet), illetve tanulási eredmény-orientáltsága egyaránt befolyásolja a fejlesztést. Az elismerési rendszer bevezetésére

meghatározó hatással van továbbá az is, hogy milyen mértékben centralizált az adott ország oktatási rendszere. (Benkei-Kovács, 2012.)

Az Unesco 2008-2012 között tartó kutatása (Singh, 2013.) és az európai oktatási térségen belül, az EKKR nemzeti szintű változatainak kialakítását követően elmondható, hogy a tanulási eredményalapú, jól strukturált, és szintezett oktatási rendszerek az egyes tagállamokban elméletileg megfelelő háttérként rendelkezésre állnak, hogy nemzeti validációs rendszerek épülhessenek rájuk.

Valójában azonban a validációs rendszerek fejlesztése szempontjából a képesítési keretrendszerek jelenléte szükséges, ugyanakkor elsősorban technikai jellegű feltételnek tekinthető. A fejlesztést akadályozó számos tényezőt sok kutatás összegűjtötte (többek között Singh 2011 és 2013. Benkei-Kovács, 2012.), azonban nemzetközi példák nyomán az látszik egyöntetűnek, hogy a sikeres implementáció kulcsának elsősorban a validációs rendszer olyan széles társadalmi bázisú célcsoportjainak azonosítása tűnik, ami meghatározó motiváló-mozgósító erőt jelent az oktatáspolitikai döntéshozók számára.

Egy európai jó gyakorlat a validáció nemzeti szintű implementációjára: Portugália

Portugália esete jó példa a nem formális és informális úton megszerzett tanulási eredmények formális tanulási végzettségek formájába történő elismerésére. A validáció eszközeinek implementációja az alacsony iskolai végzettségű lakosság felzárkóztatását célozta meg elsősorban. A helyi oktatáspolitikai a 90-es évek vége óta foglalkozott intenzíven a lakosság képesítési szintjének megemelésének a kérdésével, amely itt volt a legalacsonyabb Európán belül az ezredfordulón: a lakosság több mint kétharmada nem rendelkezett befejezett középiskolai végzettséggel, köszönhetően részben a korábbi négy évtizedes politikai diktatúra időszakának is. Az Új Lehetőségek Program (Iniciativa Novas Oportunidades in Portuguese) a társadalom ilyen irányú felzárkóztatását tűzte ki célul 2005-ben, a validáció eszközeinek felhasználásával. A program keretében létrehozott 450 validációs (RVCC) központban valósították meg az eljárás alkalmazását. (Singh, 2013.)

Bár a program eredeti célkitűzését nem érte el - a 2005 és 2010 közötti öt éves időszak alatt egymillió felnőtt tanulót, amely munkaképes korú lakosság 20 %át tesz ki -, ez talán a terv túlzottan grandiózus jellegében is gyökerezett (Singh 2013 : 185). Ettől függetlenül jelentős sikereket értek el a társadalmi felzárkóztatási programjukban: 2010-ig 324 ezer felnőtt tanuló szerzett végzettséget validációs eljáráson keresztül. A nemek megoszlása tekintetében megállapítható, hogy az eljárásban részt vevők 55 % nő volt, a legtipikusabb életkori korcsoport (a résztvevők 40%a) pedig a 35-44 évesek köréből került ki (Pires, 2010)

Egy Európán kívüli jó gyakorlat a validáció nemzeti szintű implementációjára: Dél-Afrika

Dél-Afrika bizonyos tekintetben hasonló fájdalmas történelmi örökséget hordoz magával mint Portugália: az apartheid korszak emlékeit őrzik a társadalom tagjai. Viszont a népesség általános végzettségi szintje ma kifejezetten magasnak mondható, 2010-ben az érettségizettek aránya meghaladta a vizsgázók életkori kohorszában a 67,8 %os arányt. Az ország népességének oktatásáról (közel 50 millió fő) egy jól szervezett, 33 ezer intézményből álló állami hálózat gondoskodik.

Dél-Afrikában a 90-es évek közepén kezdtek komolyan gondolkodni egy validációs rendszer kiépítéséről, és a társadalmi tényezők egyértelműen alátámasztották ennek szükségességét: egyedül a nem-formális és az informális tanulási eredményeket elismerő rendszer volt képes kiegyenlíteni az apartheid azon örökségét, hogy a fekete állampolgárok gyermekei számára alacsonyabb szintű oktatás jutott osztályrészül négy évtizeden keresztül az 1953. évi bantu oktatási törvény miatt. (A fekete lakosság az egyetemi tanulmányoktól elzárva, az alacsony képzettséget igénylő munkakörök felé lett

tömegesen irányítva.) A Dél-Afrikai Képesítési Ügynökségre (SAQA) vonatkozó törvény így már magában foglalta a validációs eszközök iránti nyitás gondolatát 1995-ben, ami elsősorban az egyetemi felvételi követelmények alóli mentességet jelentette volna. Ennek alkalmazását azonban ellentétes jogszabályok sokáig megnehezítették. (Singh, 2013.)

A kulturális hagyományok átalakulása lassan, lépcsőzetesen következett be, és az átalakulást az elmúlt két évtized év során tudományos kutatások (Singh, 2011.) és törvényi-politikai reformok egyaránt előmozdították. Az elmúlt évtized végére vált működőképpé és elfogadottá a rendszer, így például 2009-ben a validáció eszköze révén már több mint 6 ezer végzettség megszerzését és 45 ezer modul elismerését regisztrálták. (Singh, 2013.)

A validációs rendszer szereplői és funkciói

Az elismerési rendszer alapvető szereplői ('aktorai') a felnőtt egyén, a képzőintézmény, a munkaadó vállalatok és az állam. Az állam szerepe a szabályozásban van, a munkaadók, a képzőintézmények, és a tanuló felnőtt pedig az elismerés megvalósításának folyamatában érdekelt szereplők, más-más szempontok alapján (1. számú táblázat).

1. számú táblázat: A validációs rendszerek fontosabb szereplői és céljai

Szereplők	Alapvető céljai
Felnőtt egyén	Megszerzett tudásának elismertetése, a képzés időtartamának és költségének csökkentése
Oktatási intézmény	Hallgatói létszámának növelése, új típusú hallgatói célcsoport megszólításán keresztül
Munkaadók	Sajt munkavállalók képzettségi szintjének növelése, a humán erőforrás fejlesztése
Állam	Átláthatóbb, rugalmasabb, átjárhatóbb és költséghatékony képzési rendszer kialakítása

Forrás: Saját összeállítás Werquin 2010, 43-71. alapján.

Az egyén szempontjából az elismerés célja, hogy kompetenciáit hivatalos státuszba helyezze. Erre több okból is motivált a felnőtt tanuló: egyrészt költség és időkímélés céljából, másrészt, hogy saját piacképességét növelje a munkavállalás szempontjából. Amennyiben célja a további tanulás, és nincs meg egy képzésbe való bekapcsolódáshoz a megfelelő végzettsége, kompetenciáinak elismerése révén megnyílhat számára az út.

Az egyén számára az elismerési folyamatban való részvétel az önkéntesség alapján kell, hogy működjön (Közös Európai Alapelvek, 2004; Európai Útmutató, 2009.). Az elismerés elsősorban az egyén érdekét szolgálja, és a folyamatban részt vevő többi szereplő a felnőtt tanuló ilyen irányú jogosultságának kiszolgáltatásában vesz részt.

Az oktatási intézmények az elismerés eszköze révén olyan új típusú célcsoportokat tudnak megszólítani képzéseik számára, amelyek korábban vagy nem voltak érdekelve, vagy el voltak zárva a képzésben való részvétel lehetőségétől. Az oktatási intézmények különböző operatív funkciókban alkalmazzák az eszközt a képzésszervezés szintjén (2. számú táblázat).

2. számú táblázat: A validáció fontosabb funkciói az adott országok képzőintézményeiben

Az elismerés funkciója	Anglia	Írország	Norvégia	Franciaország
Felvételi mentesség	Igen	Igen	Igen	Igen
Tantárgyak / modulok alóli felmentés	Igen	Igen	Igen	Igen

Tantárgyak/ összefüggő csoportja alóli felmentés	Nem	Igen	Nem	Igen
Teljes képesítés megadása	Nem	Igen	Nem	Igen

Forrás: Átdolgozva Benkei-Kovács 2012. 44. alapján.

A *validáció funkciói* közül a legelterjedtebb az élet- és munkatapasztalat beszámítása bizonyos képzőintézmények *felvételi vizsgáinak* a kiváltása céljából. Erre több európai országban már a 80-as évek óta születtek máig hatályos jogszabályok (Franciaország, Spanyolország, Írország), és elsősorban a felsőoktatás képzésekhez való hozzáférést könnyíti meg. (Jelenleg hazánkban az Magyar Kereskedelmi és Iparkamara ennek a fejlesztésnek az előmozdítója.)

A *tantárgyak vagy modulok beszámítása* már a képzésbe bekapcsolódó vagy bekapcsolódni vágyó tanuló számára teszi vonzóbbá az adott képzőintézmény szolgáltatásait. Erre többféle gyakorlat is létezik, azonban ezen a szintjén a validációs eljárásnak egy nem kompetitív képzési piacon a képzőintézmény és a képzésben résztvevő ellenérdekeltté válhatnak. A felsőoktatás mellett a szak- és felnőttképzésben is elterjedt ez a funkció. Az Egyesült Királyság számos felsőoktatási intézményében tisztázza a belső szabályozás, hogy az ilyen módon beszámított kreditek mértéke nem haladhatja meg az intézményben megszerzett kreditpontok 50 %-át. Az írországi gyakorlatban vannak olyan professzionális marketinggel rendelkező képzőintézmények, amelyek bizonyos, nagyobb presztízsű cégek munkavállalói számára kijánlják a képzési programjaikat, hogy a vállalat munkatársai azokat nem a tantervi háló szerinti haladás ütemezésével, hanem a második vagy harmadik évfolyamon kezdhessék meg, kiváltva a felvételnél az első vagy második évfolyam kreditjeit. A franciaországi validációs eljárásban a szakmai képzettségek elismerésének értékelésekor előfordul, hogy a jelölt nem kapja meg a teljes végzettséget, csupán részleges elismeréssel zárul az eljárás, és az el nem ismert modul vagy modulok egy csoportját formális tanulási úton kell pótolnia. (Cedefop, 2014.)

Egy teljes képesítés megszerzését a validációs eljárás keretében csupán néhány ország tette jogilag lehetővé (többek között Franciaország, Ausztrália, Írország, Dél-Korea). Ezekben a képzési rendszerekben ezáltal a validációs eljárás a formális képzési út egyfajta alternatívája válik, és általában igen szigorú minőségbiztosítási rendszerrel rendelkezik, valamint időtartamát tekintve viszonylag hosszadalmas (több hónaptól közel egy évig terjedően) (Benkei-Kovács 2012). Oktatás-gazdaságtani szempontból ezekben az államokban mérhető az eljárásban való résztvevők száma, valamint becsülhető fel az eljárás kiépítésének és fenntartásának költsége is. Alapvetően a validációs eljárás rendszerszerű működtetése nem olcsóbb, mint a formális képzés, azonban bizonyos esetekben ez a típusú tanulási út jobban megfelel a felnőttkori tanulók igényeinek és élethelyzetének (Werquin, 2010.).

A korábbi magyarországi fejlesztések eredményei

Hazánkban az elmúlt évtizedekben a felnőttképzés és a felsőoktatás terén számos előremutató projekt és kísérlet született a validációs rendszer fejlesztése, valamint az érdekelt felek attitűdjének és gondolkodásának formálása céljából. A fejlesztések gyengesége, hogy ezek az oktatási rendszer különböző alszektoraikat érintették, időben sem estek egybe, ezért nem tudtak szinergikusan összekapcsolódni.

Az első jelentős kísérlet a Regionális átképző központok hálózatában valósult meg az 1990-es évek végén, amikor a validáció módszertani és terminológia „elődjének” számító PLA-modell (Prior Learning Assessment) bevezetésével kísérleteztek kanadai mintára. Az implementáció terén erős regionális

különbségek mutatkoztak, a gyakorlati megvalósítás azonban az 1990-es években nem sikerülhetett, mert még nem állt készen a felnőttképzési rendszer szerkezetileg (modularitás és a kimenet orientáltság hiányából fakadóan) erre a reformra. (Schindler, 1999. idézi Benkei-Kovács 2012.)

Az előzetes tudásszint mérés mint választható szolgáltatás, modern eszközként, bekerült Európai Unió hatására a 2001. évi CI. felnőttképzési törvénybe (17. §). (Nagy változást jelentett, hogy a szakképzés-felnőttképzés reformja kapcsán az akkreditált felnőttképző intézmények számára 2007. február 15-től kötelező jelleggel írta elő alkalmazását a jogszabályalkotó.) Az andragógiai szakirodalomban sem volt egyértelmű azonban a törvényi előírás értelmezése és a magyar jogszabályok sem szűkítették le az értelmezési keretet, nem adnak pontos definíciót a mérés célját és funkcióját illetően, valamint a módszertani kultúra is hiányzott ahhoz, hogy ebből a kiegészítő jellegű szolgáltatásból egy működő rendszer fejlődhessen ki.

A következő nagyobb fejlesztés a felnőttképzési szektorban zajlott 2004-2006 között, a Nemzeti Felnőttképzési Intézet irányításával. Módszertanilag ezen hazai fejlesztés során az „előzetes tudásszint mérés” alapjául, „etalonként” az „iskolai tudás” szolgált. A modell alapkonceptiója az volt, hogy a felnőtt tanulón, előzetes tudása felmérésekor, egy adaptív teszrendszer segítségével számon kérhetőek azok az ismeretek, amelyek a felnőttképzés tanfolyami szintű oktatása során megszerezhetőek. Ezért egy számítógépes rendszer segítségével elkezdtek kidolgozni azokat a szektorális feladatbankokat, amelyek a mérési rendszer alapjául szolgálnak majd. A feladatbankok azonban a szakmai vizsgakövetelmények és a képzési programok következő átdolgozása során elavultak. Ráadásul a fejlesztés nem vette figyelembe, hogy a felnőtt tanuló iskolarendszeren kívül megszerzett ismeretrendszere és tudása más mentális és fogalmi hálóban rendeződik, mint az iskolában megszerzett tudás, ezért más típusú mérőeszközökre lenne szükség ezek feltérképezéséhez és értékeléséhez (Benkei-Kovács, 2012.).

Bizonyos tekintetben az adaptív tesztelméleti kutatáshoz való visszatérésnek tekinthető a területen Farkas Éva munkássága is (Farkas, 2014). Farkas javasolja a validációs rendszernek egy országos intézményhálózatba történő integrálását, valamint a mérő teszteknek a folyamatos fejlesztését, amelyeket modelljében elsősorban intézményi szintre allokál. Modelljének fő gyengeség, hogy az egyes intézmények által fejlesztett tesztek minősége igen eltérő lehet, ami nehezen biztosíthatná egy egységes, országos rendszer kiépülését, és minőségbiztosítási szempontoknak is megfelelő fenntartását.

A hazai fejlesztést és tudományos gondolkodást tovább lendítette, hogy Magyarország bekapcsolódott az OECD *Recognition of Non-Formal and Informal Learning* (RNFIL) tárgyú kutatásába, amely 2006 és 2010 között zajlott (Werquin, 2010.). Ennek keretében az Oktatási és Kulturális Minisztérium irányításával készült egy összefoglaló helyzetkép a hazai fejlesztés állapotáról 2007 során (Derényi-Tót, 2007.). A tanulmány nagy erénye, hogy a korábbi fejlesztési töredékeket összefoglalva mutatja be, átfogó helyzetképet adva a területről.

Az OECD kutatásban résztvevő kutatócsoport tagjai indították útjára és koordinálták a Támop 4.1.3. Felsőoktatás rendszerszintű fejlesztése országos projekt (1. ütem – 2009-2010. 2. ütem – 2012-2014) keretén belül a validáció fejlesztését célzó alprojektet hazánkban. A terület alapos ismerete tükröződik az eredményekben is: megtörténik az elszakadás a teszt-alapú mérőrendszerrel és a validációs modell fejlesztése kerül központi szerepbe (1. ütem), valamint a felsőoktatási szereplők mentalitásának formálása az eszköz kapcsán (2. ütem) (Derényi-Kocsis-Tót, 2011.). A projekt a felsőoktatási alszektoron belül fogalmazott meg előremutató fejlesztési javaslatokat. Sajnálatos, hogy a munka az európai források időszakos jellegéből kifolyólag nem lehet folyamatos.

Látható, hogy hazánkban a validációról való gondolkodás a fejlesztés során jelentősen változott és finomodott az elmúlt időszakban, azonban egy erős oktatáspolitikai támogatás még hiányzik az elképzelések mögül. Jelenleg ráadásul egyfajta akadályként jelentkezik, hogy erősebb ellenállás tapasztalható az oktatási intézmények részéről, amelyek kevésbé nyitottak az ilyen típusú fejlesztések

iránt, a képzési rendszer folyamatos reformjának és a tanulói létszámok csökkenésének is köszönhetően.

Következtetések

Az Európai Unió úgy tűnik alapelveiből következően a jövőben is támogatni, promotálni fogja a felnőttkori tanulást támogató eszközök nemzeti szintű fejlesztését, ezért érdemes a hazai fejlesztésre perspektivikus távlatból, egyfajta távolságtartással tekinteni.

A hazai oktatáspolitikai nem azonosította jelenleg még azokat a felnőtt tanulói célcsoportot, akik számára egy validációs rendszer kiépítése „megtérülő beruházás” lenne. Ezért, ahogy ezt a külföldi esetpéldák is igazolják, először ennek a kérdése lenne tisztázandó a hazai rendszer fejlesztés szempontjából. Szükséges lenne továbbá meghatározni, hogy a validáció funkciói közül melyek azok, amelyet rövid-, közép- és hosszútávon kíván majd bevezetni a hazai oktatáspolitikai, ügyelve a fokozatosság szempontjára is, hiszen az oktatási rendszer intézményei egyébként is számos jelentős változáson estek át az elmúlt évtizedben.

Felhasznált irodalom:

- Benedek András (2008) (szerk.): *Tanulás életen át (TÉT) Magyarországon*. Tempus közalapítvány, Budapest.
- Benkei-Kovács Balázs (2012): *Az előzetes tudás elismerési rendszereinek komparatív andragógiai vizsgálata*. ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány, Budapest.
- Benkei-Kovács Balázs (2015): A validáció kutatása a komparatív felnőttképzés szemszögéből: célok és akadályok. *Felnőttképzési Szemle*, 8. évf. 2. sz, 15-23.
- Bjørnåvold, Jens (2000) (szerk): *Making learning visible – Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. Cedefop, Thessaloniki
- Bjørnåvold, Jens (2013): *A European strategy on validation of non-formal and informal learning?* (Előadás Brüsszel, 2013. október 15) Web elérhetőség: http://www.observa-net.eu/sites/default/files/Bjornavold_OBS-Net15Oct2013final.pdf
- Cedefop (2015/2009): *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Publications Office of the EU, Luxembourg.
- Cedefop (2014 /2010/ 2007/ 2005): *European Inventory on validation of non-formal and informal learning*, Thessaloniki. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/data-visualisations/european-database-on-validation-of-non-formal-and-informal-learning>
- Clot, Yves és Prot, Bernard (2003): Expérience et diplôme: une discordance créatrice. *L’Orientation scolaire et professionnelle*, Revue de l’INETOP (Institut National d’Étude du Travail et d’Orientation Professionnelle), 2. sz., 183-201.
- Derényi András – Kocsis Mihály- Tót Éva (2011): *Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban*. OFI, Budapest.
- Derényi András – Tót Éva (2007): *A nem formális és informális tanulás elismerése Magyarországon, Egy OECD projekt tanulságai*. OKM, Budapest.
- Duvekot, Ruud – Schuur, Kees – Paulusse, Jos (2005) (szerk.): *The unfinished story of VPL*. Foundation EC-VPL and Kenniscentrum, Utrecht.
- Európa Tanács (2004): *Közös európai alapelvek a nem-formális és az informális tanulás validációjáról*. Brüsszel, 2004 május 18. Referencia szám: 9600/04 EDUC 118 / SOC 253.

-
- Európa Tanács (2012): *2012. december 20-án kelt ajánlás a nem formális és informális tanulási validációs rendszerek fejlesztéséről*. Referencia szám: 2012/C 398/01.
 - Farkas Éva (2014): *A rejtett tudás. A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése*. SZTE JGYPK FI, Szeged.
 - Gourmelen, Bernard (2006) : *La validation des acquis de l'expérience*. L'Harmattan, Paris.
 - Maróti Andor (2015): *A tanuló felnőtt*. Budapest, ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány.
 - Murphy, Anne (2008): *APEL Matters in Higher Education*. Red Lion Press, Kilkenny, Ireland.
 - Németh Balázs (2009): *A nem formális és az informális tanulás elismertetésének és beszámításának programja Európában, különös tekintettel néhány ország felsőoktatási validációs gyakorlatára*. Kézirat, Támop 4.1.3. projekt.
 - Pires, Ana Luisa Oliveira (2010): *Country Report: Portugal, European Inventory on Validation of Nonformal and Informal Learning*. Cedefop, Tehassaloniki,.
 - Singh, Mandhu (2011): *Let the doors of learning be open to all – A case for recognition of prior learning*. *SAJHE - South African Journal of Higher Education*, 2011/4, 803–818. p.
 - Singh, Mandhu (2013) (szerk.): *Linking recognition practice and National Qualification Frameworks*. Hamburg, Unesco Insitute for Lifelong Learning
 - Tót Éva (2006): *A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás*. *Kutatás közben* 273, Budapest, PH-FKI. http://www.hier.iif.hu/hu/kutatas_kozben.php
 - Sz.TóTh János (2009) (szerk.): *A tanulás sokfélesége, Kutatás a felnőttkori tanulásindítékairól és akadályairól*. Magyar népfőiskolai Társaság, Budapest.
 - Werquin Patrick (2010): *Recognising non-formal and informal Learning, outcomes, policies and practices*. OECD.
 - Werquin Patrick (2007a): *Terms, concepts and models for analyzing the value of recognition programmes*. OECD, Edu/ Edpc 24.

Érzés vagy racionális tény?

Az önbizalom, mint a LLL egyik kulcstényezője

Bevezetés

Az egyetemek és más felsőoktatási intézmények, mint a társadalmi változások fő mozgatórugóinak társadalmi szerepe lényegbevágó egy olyan Európa felépítésében, ahol a szellemi tőke hatása a társadalmi és gazdasági fejlődésben mérhető. Európa versenyképességének javítására való törekvés jegyében az Európai Bizottság 2009. november 26-i határozatában a következőket állapította meg az oktatás szerepének fejlesztéséről:

„Ha az Európai Unió fel akar készülni, hogy szembenézzen a versengő globális gazdaság, az éghajlatváltozás és az előregedő lakosság okozta hosszútávú kihívásokkal, akkor a Tudásháromszög mindhárom elemének önmagában és egymással együtt is jól kell működnie”.

Az Európai Bizottság iránymutatásával összhangban a svéd EU elnökség „*A Tudásháromszög, mint a jövő Európájának alakítója*” című 2009-ben megvalósult konferenciájának legfőbb megállapításai szerint az európai felsőoktatási intézményeknek központi szerepet kell játszaniuk a Tudásháromszög kölcsönhatásaiban. Mindezt úgy kell, hogy tegyék, hogy a társadalom és a gazdaság számára hasznos tudást alkotnak, és azt terjesztik, valamint összekötik a kutatást, oktatást és innovációt a tágabb közösséggel való együttműködés folyamán. A Tudásháromszög koncepciója összefüggésben áll azzal az igénnyel, hogy rendszeres és folyamatos interakcióval javítsák a három területen (oktatás, kutatás, innováció) megvalósuló befektetések hatásait. A felsőoktatás számára elengedhetetlenül fontos, hogy képesek legyenek a Tudásháromszöget szemléletmóddá alakítani, ami az egyetemek egyedülálló erősségévé válhat.

A Hármasspirál együttműködési modell (egyetemek-vállalkozások-közszféra) és a Tudásháromszög modell (kutatás-oktatás-innováció) hangsúlyozza az egyetem különböző funkciói közötti szinergia térnyerésének fontosságát.

Egy évvel korábban az Európai Egyetemek Szövetsége (EUA) 2008. október 23-25-én Rotterdamban tartott konferenciáján, amelynek témája „*A befogadó és felelős egyetemek*” volt, az Európa minden részéről érkező intézmények képviselői elfogadták az Európai Egyetemek Lifelong Learning Kartáját (Kálmán, 2007).

A Karta - amelyet az életen át tartó tanulás stratégiáinak kialakítása és megvalósítása érdekében a felsőoktatási intézmények részéről megfogalmazott vállalások formájában szerkesztettek meg, és amely szintén hasonló vállalásokat javasolt a kormánzatnak és a regionális partnereknek - célja az volt, hogy hozzásegítse az európai felsőoktatási intézményeket saját lifelong learning intézményi szerepük kialakításához, amellyel az Európai Tudás központi pillérévé válhatnak.

Az élethosszig tartó tanulás és felnőttképzés jelentősége hazai és nemzetközi vonatkozásban tehát egyaránt kiemelt jelentőségű kérdés mind az egyetemek, mind pedig a gazdasági szereplők és a közszféra számára. Módjára és módszereire vonatkozóan egyre több megoldás születik, a kérdés mégis, hogy mitől lesz a felnőttképzés eredményes és eredményességét milyen tényezők befolyásolják?

Az egyetemek stratégiai kérdéseinek megválaszolásához elengedhetetlenül fontos ismerni a legfőbb érintett, a felnőtt tanuló szükségleteit és lehetőségeit az élethosszig tanulásra vonatkozóan.

A tanulmány Dr. Kálmán Anikó és Nyéki Emőke közös munkája, mely közös kutatásuk témájához kapcsolódva arra keresi a választ, hogy a felnőttképzés alakulását, módját és eredményességét hogyan segíti a hallgató önbizalma, illetve a hallgatóknak, mint a tudás társalkotóinak melyek az egyéni adottságaik, szükségleteik és lehetőségeik. Ezeknek az információknak az ismerete és szem előtt tartása jelentősen befolyásolja a felnőttképzés eredményességét és a Tudásháromszög működőképességét.

A kihívás

Napjainkban Európa az idősödő társadalom problémájával szembesül. 2010 és 2020 között jelentős demográfiai átalakulás várható, a 20-29 év közötti fiatalok száma 10%-kal fog csökkenni. A felsőoktatás szemszögéből nézve, a különböző felnőttoktatási képzésekben ez kevesebb fiatal, ugyanakkor több felnőtt hallgatót eredményez. Emellett napjainkban a felsőoktatás új mintája van kialakulóban, amelyet az információs és tudás alapú társadalom igényeire való magasabb fokú érzékenység jellemez. Az egyetemek az élethosszig tartó tanulást egyre inkább olyan prioritásnak tekintik, amely különböző módon megjelenik az intézményi stratégiákban. A felsőoktatási intézmények felismerték saját felelősségüket abban, hogy képessé kell válniuk a felnőtt tanulók bevonására és támogatniuk kell a hallgatókat, hogy a tőlük elvárható legjobb teljesítményt nyújthassák tanulmányaik során. A középpontban tehát a tanulók vannak.

Ezeknek a tényezőknek köszönhetően napjainkban az egyetemről kialakított kép változóban van. Hagyományosan a felsőoktatási intézmények a tudásteremtést jelentették, illetve a különböző társadalmi osztályok és munkaerőpiac követelményeinek tettek eleget. Ma már azonban a hagyományos egyetemek csak részben képesek megfelelni a globális tudástársadalom igényeinek és követelményeinek. A munkaerőpiac részéről elvárásként jelenik meg a társadalmilag hasznos tudás folyamatos bővítése és a meglévő ismeretek áramoltatása, a tapasztalatok cseréje. A tudományos tudástermelés és innováció gazdasági növekedéshez vezet, ezért szükség van a felsőoktatás új mintájára, amely megköveteli a hagyományos egyetemek átalakítását. Ehhez a minőség megtartására, a teljesítmény növelésére és a lehető legnagyobb értéknövelésre van szükség, hiszen a felsőoktatásnak továbbra is tudnia kell reagálni a társadalmi és gazdasági szükségletekre. Nyitni kell a társadalom széles rétegei felé is: ki kell szolgálni a felmerülő tanulási igényeket a felnőtt tanulók adottságainak figyelembe vételével, rugalmas, kreatív és innovatív tanulási környezetet kell biztosítani, illetve tovább kell erősíteni a felsőoktatás és a gazdaság együttműködését.

A nemzetközi törekvéssel összhangban az egész életen át tartó tanulás nemzeti stratégiájának megújításában fontos szerepet kell játszania a felsőoktatási intézményeknek. A felsőoktatási intézményekben szemléletváltásra van szükség: az egész életen át tartó tanulás kérdése az egyetemi képzés egyik fő területének kellene, hogy legyen oly módon, hogy a stratégia kialakításakor a hallgató, mint a folyamat legfontosabb szereplője kerüljön a figyelem középpontjába.

Adottságok

A nyugati civilizáció előnyben részesíti a cselekvést: az egyetemi világ és a hasonló intellektuális körökön kívül az embereknek jobb véleménye van egy személyről, ha cselekvő ember, mintha nagy gondolkodó lenne. Az elméleti tudás akkor válik értékesé, amikor az alkalmazott tudásként, kompetenciaként ölt testet. Viselkedésünket, cselekedeteinket pedig alapvetően az otthonról hozott mintáink befolyásolják.

Egy olyan elméleti tudásnak, mint a vállalkozói ismereteknek a hétköznapi hasznosítását vizsgálta korábbi tanulmányában a Reisinger - Kovács (2013) szerzőpáros, akik arra keresték a választ, hogy a felsőoktatásban tanult vállalkozói ismeretek mennyire meghatározóak a diákok életében. Vizsgálatukban arra a megállapításra jutottak, hogy a családi minta meghatározóbb az intézményben tanultaknál.

Amikor tehát a felsőoktatás paradigmaváltásáról, a kutatási eredmények és a tanult ismeretek gazdasági hasznosíthatóságának fontosságáról gondolkodunk, elengedhetetlenül fontos a felnőtt tanuló meglévő tudását, családból hozott tanult mintáit is szem előtt tartanunk. Az egyik ilyen „otthonról hozott” képességünk az önbizalmunk, mely alapfeltétele a felnőttkori tanuláshoz, az eredményes élethosszig tartó tanuláshoz.

Az önbizalom kérdéskörében jelentős nemzetközi tudással rendelkezik a szervezetfejlesztéssel, felnőttképzéssel foglalkozó amerikai cég, a FranklinCovey. A New York-i tőzsdén bejegyzett szervezet évi 15 millió dollárt költ kutatásokra, melyek jelentős része a bizalom és önbizalom témához kapcsolódik. A cég több, mint 160 országban van jelen, ezek egyike Magyarország. Nyéki Emőke, a hazai szervezet egyik tréner-tanácsadója, és a bizalom téma magyarországi felelőse, saját kutatásában az önbizalom jelentőségére kívánt rámutatni a felnőttkori eredményesség vonatkozásában. Kutatási hipotézise, hogy a saját magunkról alkotott pozitív meggyőződésünk alapvetően befolyásolja az eredményeinket és az eredményességünk visszahat az önbizalmunkra.

Az önbizalom gyakran érzés formájában képződik le a tudatunkban. Nyéki Emőke munkája során ezt az érzést, emóciót bontja le racionális és mérhető tényezőkre, majd ezek hatását mutatja be kutatásában, sikeres felsővezetők saját magukról alkotott képének tükrében.

A tanulmányban felhasznált adatok iskolarendszereken kívüli felnőttképzés során, versenyszférában dolgozó felsővezetők körében 2014-től mért eredményekből származnak. Az adatok értékelésekor a kutató felnőttképzésben szerzett 8 éves ismereteit és tudását korábbi, több évtizedes saját vezetői tapasztalataival egészíti ki.

Önbizalom az OECD felmérés tükrében

A vizsgálat aktualitását a PIAAC¹, - felnőttekre is kiterjesztett OECD kompetencia felmérés² - eredménye generálta, miszerint minél magasabban képzett és minél inkább értékes munkaerő-piaci kompetenciákkal rendelkezik egy felnőtt, annál nagyobb arányban talál elvárásainak megfelelő állást. Ugyanakkor kimutatható, hogy a magasabb készség szint nem pusztán a munkaerő-piaci esélyeket növeli, de kedvezően hat az egészségi állapotra és az önbizalomra, illetve a mások iránti bizalom mértékére is. Ez az önbizalom elengedhetetlenül szükséges a XXI. századi tudásalapú társadalom elvárásainak megfelelő, és naprakész tudás megszerzéséhez, az élethosszig tartó tanulás (LLL)

¹ Programme for the International Assessment of Adult Competencies

² Forrás: http://www.oecd.org/site/piaac/SkillsOutlook_2013_ebook.pdf

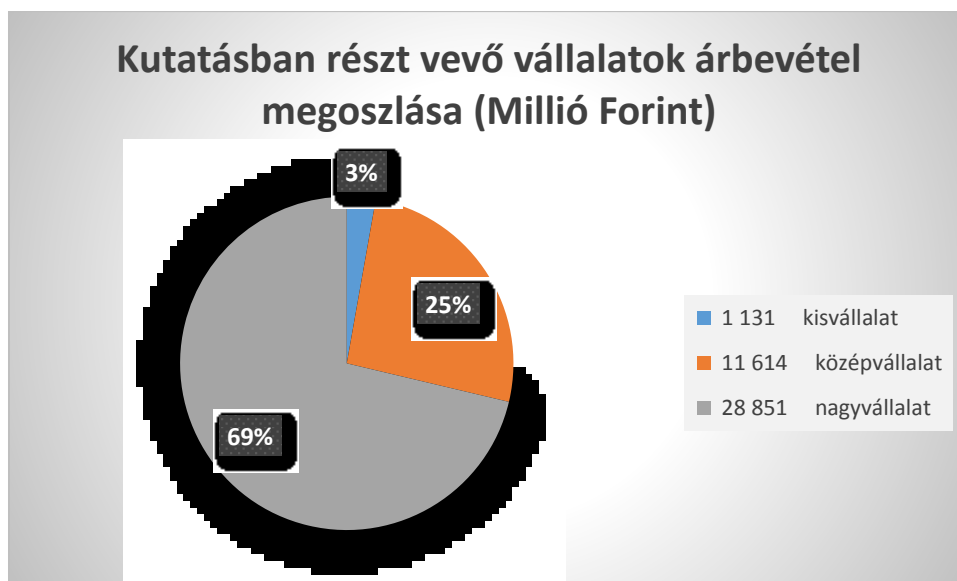
gyakorlatához és gyakorlásához. Csak az képes tudását tudatosan élethosszig bővíteni, kompetenciáit fejleszteni, aki egészséges énképből eredő önértékeléssel és önbecsüléssel rendelkezik. A saját belső szükségletből eredő új ismeretek beazonosításához, majd elsajátításához az önbizalom ad erőt, hitet és szorgalmat életkortól függetlenül, majd az így bővített tudás tovább erősíti az önbizalmat –, ahogyan azt a korábban hivatkozott PIAAC felnőttek körében végzett kompetencia felmérési eredmény is igazolja.

Magyarország 2016-ban csatlakozott ehhez a nemzetközi programhoz. Az előkészítéseket követően 2017 tavaszán indul Magyarországon az a 6000 főt érintő mérés, amelynek első eredményei az OECD ütemezés szerint 2019-ben várhatóak. A felmérésben a vizsgálatba bevont 15-65 év közötti felnőtt lakosságot reprezentáló 5000 fős statisztikai minta Magyarországon további 1000 fős álláskereső mintával egészül ki.

Saját vizsgálat

Az említett saját kutatás a versenyszférát és az ott vezető pozíciót betöltő felnőtt lakosságot célozza abból a feltevésből kiindulva, hogy az ott mért adatok várhatóan magas értéket képviselnek, ugyanakkor a tendenciákból társadalmi vonatkozású összefüggések olvashatók ki.

A kutatásban részt vevő vállalatok összes árbevétele 41,596 Mrd Forint. Az árbevétel megoszlását a kis-, közép- és nagyvállalatok között az 1. sz. ábra mutatja.



1. ábra

A kiválasztott gazdasági szereplők mérési eredményei az IT szektorból, építőiparból, szolgáltató szektorból, kereskedelemből és jogi tanácsadó cégből származnak. A mérésben részt vevő vállalatok összes alkalmazotti létszáma 692 fő. A létszám iparági megoszlása a 2. sz. ábrán látható.



2. ábra

Az online mérés a felsővezetők bizalmi indexére fókuszált, ezekből azok a szervezetek kerültek kiválasztásra, ahol az első számú vezető is részt vett a felmérésben.

Az így kiválasztott 7 szervezet 9 felsővezetőjéből 7 magyar származású és 2 nem európai külföldi vezető. A 7 szervezetből összesen 708-an vettek részt a felmérésben, közülük 79-en értékelték közvetlenül vezetőiket, így átlagosan 9-en alkottak véleményt 1 vezetőről.

A felmérés online és anonim módon, 360°-os mérés formájában történt, tehát a szervezetek teljes vezetői csapatát értékelték a beosztottak, az azonos szintű munkatársak és a vezetők, kiegészítve a saját értékeléseket. Az első számú vezetők – a későbbiekben a CEO³ rövidítés szinonimaként értelmezendő – értelemszerűen nem rendelkeznek vezetőtől származó értékeléssel, az ő felmérésük így tekintendő 360°-os eredménynek.

A felmérés fókuszában a bizalom állt annak több aspektusában: önbizalom, kapcsolati bizalom, szervezeti és piaci bizalom. Jelen vizsgálat a felmérés teljes spektrumából csak az önbizalom kérdéskörére szűkít, ezen belül a 4 tényező – a hitelesség, a szándék, a képességek és az eredmények – közül kettőt emel ki: a képességeket és az eredményeket, összhangban a PIAAC vizsgálatával. A felmérés vizsgálja, hogy a vezetők hogyan ítélik meg a saját képességeiket, illetve eredményességüket és ezeket az értékeket veti össze az őket értékelők véleményével.

A kompetenciavizsgálatból az eredményekről alkotott vélemény azért különösen érdekes, mert a vizsgált személyek az adott szervezet hierarchiájának csúcsán vannak, pozíciójuk alapján akár őket tekinthetnék a legeredményesebbnek.

A saját képességekről alkotott vélemény jelentőségét a PIAAC vizsgálaton kívül 2016-ban 17 országban végzett felmérés eredménye adja, mely a belső kritikusnak, a negatív önkritikának a visszatartó erejét vizsgálta. A Japántól Kanadáig végzett globális felmérésben (Live Insync test⁴) Magyarország is részt vett, ahol 1000 nőt kérdeztek meg a saját magával szemben támasztott elvárásairól. A magyar nők 80%-a egyetértett azzal, hogy a saját önkritikájuk jóval erősebb negatív hatást gyakorol rájuk, mint a külső tényezők. A nemzetközi válaszadók a magyar nők 80%-val szemben csak 60%-ban értettek egyet az állítással – a különbség figyelemre méltó.

³ CEO: chief executive officer

⁴ Forrás: <http://www.danoneactivia.co.uk/live-insync> Letöltés ideje: 2017. április 15.

Bár a Live Insync felmérés kizárólag nőket kérdezett meg és a magyar bizalom felmérésben résztvevő cégek első számú vezetői kizárólag férfiak, ha kulturális jelenségként tudjuk értelmezni a nemzetközi összehasonlításban is drámai értéket, akkor feltételezhetjük, hogy a férfiak önkritikája is erős – esetleg nem annyira, mint a hölgyeké. Éppen ezért a felmérés értékelésekor külön hangsúlyt kapott a vezető saját kompetenciáiról alkotott véleménye és az általa mérésbe bevont munkatársak véleménye közötti különbség: megfigyelhető-e bármilyen tendencia az önkritika és a mások véleménye között?

Topmenedzserek önbizalma

A szervezetek 71%-ában a CEO önbizalmát erősebbnek értékelik a munkatársaik, mint a többi felsővezetőt – a saját magukba vetett hitüket 4,33%-kal erősebbnek ítélik meg.

A vizsgált szervezetek 78%-ában a CEO saját önbizalmáról alkotott véleménye magasabb értéket mutat a többi vezetőnél mért értéknél – a különbség 5,43 %.

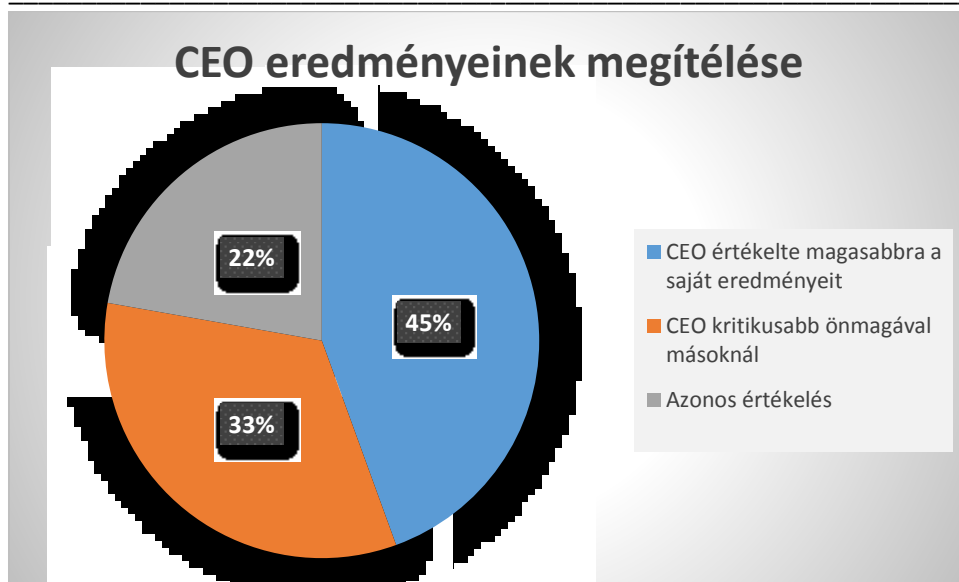
A szervezetek 56%-ában a CEO saját önbizalmáról alkotott kép magasabb értéket mutat, mint ahogyan mások megítélik az ő önbizalmát – ahol ez igaz, ott átlagosan 7,4% az eltérés, azonban azokban a szervezetekben, ahol az első számú vezető kritikussabb a saját önbizalmával kapcsolatban másoknál, ott ez a negatív érték -3,75%.

Az adatok tükrében látható, hogy a munkatársak feltételezése szerint az első számú vezetőnek van a legnagyobb önbizalma a vezetők közötti összehasonlításban, ami a mások véleménye tükrében igaznak bizonyul. Ugyanakkor az önbizalom mértékének megítélése már eltérő, a CEO-knak közel a fele kritikussabb magával szemben, mint ahogyan mások feltételezik róla.

Az eredményesség kritikája

Ha elfogadjuk azt a hipotézist, hogy az elért eredmények erősítik a saját magunkról alkotott pozitív meggyőződésünket, az önbizalmunkat, akkor a szervezetek hierarchiájában legmagasabb pozícióba kerülők feltételezhetően saját eredményeiket pozitívan értékelik.

A számok nem támasztják alá teljes mértékben a hipotézist: a CEO-k 44,4%-a értékelte magasabbra a saját eredményeit, mint az őket értékelők, 33,3%-uk kritikussabb volt önmagukkal szemben másoknál, míg 22,2%-uk azonos módon értékelte saját eredményeit. (3. ábra)

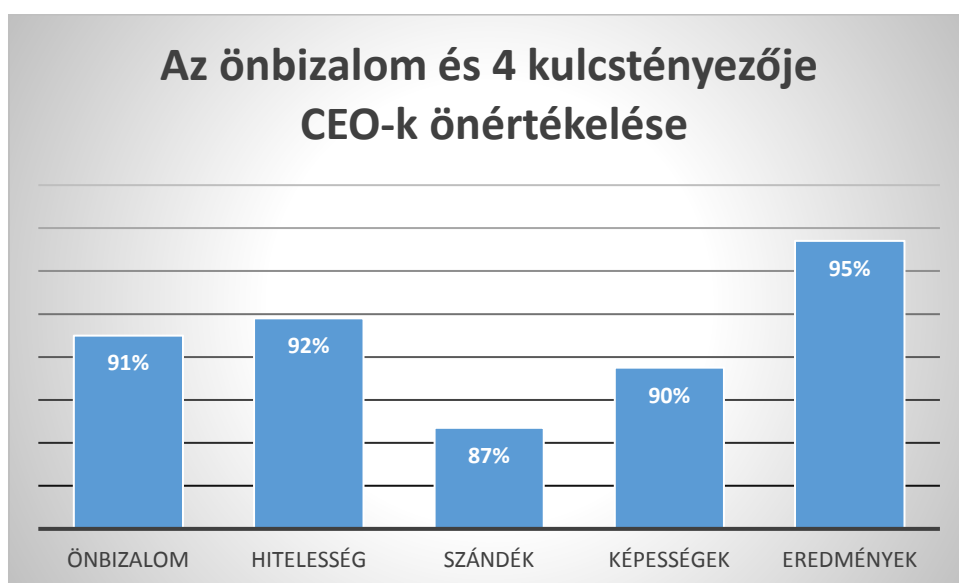


3. ábra

Az a feltételezés, miszerint az elért eredmények befolyásolják a legnagyobb mértékben az önbizalmunkat, bizonyítást nyert, mivel a szervezetek 88,8%-ban korrelációt mutat a CEO saját önbizalmáról és eredményességéről alkotott kép a mások véleményével összehasonlítva. Másként megfogalmazva, ahol a CEO saját önbizalmáról mért érték magasabb (vagy alacsonyabb), mint a mások által adott érték, ott ez a korreláció igaz 88,8%-ban az eredmények megítélésére is.

A kiinduló feltételezés, hogy a felsővezetők önbizalma magasabb az átlagnál, szintén bizonyítva látszik. Az összes vizsgált vezető önbizalom értékének átlaga 85%, míg a CEO-ké 91%.

Az online mérés eredményét a 4 kulcstényező (hitelesség, szándék, képességek, eredmények) vonatkozásában összehasonlítva jól látszik, hogy a saját eredményeikről a legerősebb a pozitív meggyőződésük az első számú vezetőknek. (4. ábra)



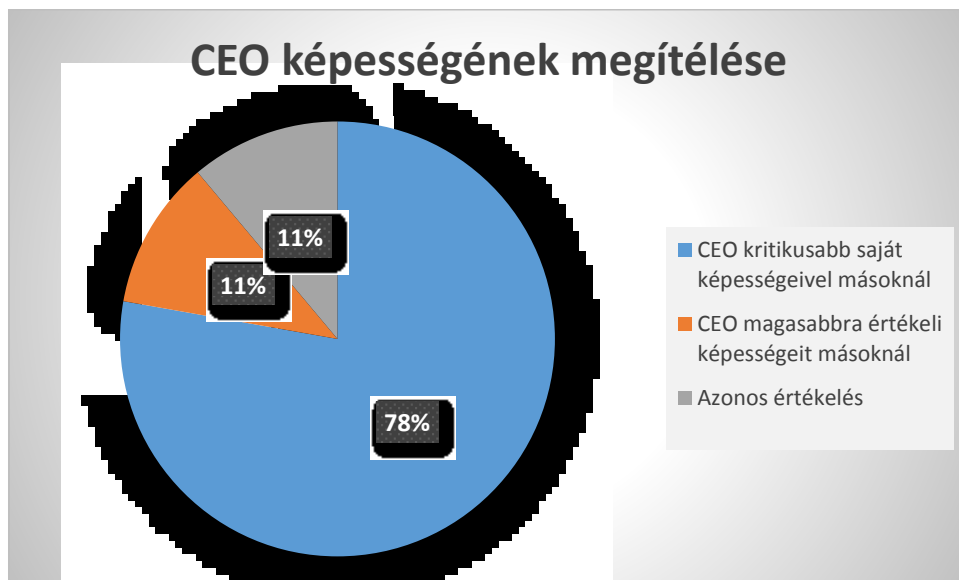
4. ábra

Objektív eredmények, szubjektív képességek

A korábban említett PIAAC felmérés eredménye kimutatta, hogy a magasabb készség szint kedvezően hat az egészségi állapotra és az önbizalomra, illetve a mások iránti bizalom mértékére, tehát kijelenthetjük, hogy fontos a magasabb készség szint. Ugyanakkor fontos volt megvizsgálni, hogy azok a vezetők, akik feltételezhetően magasan képzettek, készségeik a szervezet többi alkalmazottjaival szemben magasabb szintűek, tisztában is vannak-e ezeknek a készségeiknek a meglétével, illetve reálisan ítélik-e meg azokat.

Ahogy a 4. ábra is mutatja, az eredmények saját pozitív megítélése 95% volt, a képességek vonatkozásában ez az érték 90%-ot mutat. Míg az eredményeket a vezetők nap, mint nap a célszámok és tényszámok összehasonlításával objektíven tudják mérni, a képességeiket szubjektív értékelés alapján ítélik meg ők és kollégáik egyaránt. A korábban hivatkozott belső negatív kritikus hatására vonatkozó, nők körében végzett kutatás eredménye visszaköszönni látszik a férfi felsővezetők körében is: a kutatás fókuszában lévő férfi felsővezetők szubjektív megítélésük alapján alulértékelik saját képességeiket a másokkal való összehasonlítás tükrében.

Tovább finomítva a vizsgálatot a kutató meglepő megállapításra jutott. A szervezetek első számú vezetőinek 78%-a alacsonyabbra értékeli a saját készségeit, mint munkatársai, csupán 11%-uk gondolja erősebbnek azokat, mint mások és 11%-uk megítélése esik egybe másokéval (5. ábra). Az eredmények tükrében megerősítve látszik az a feltételezés, hogy az önkritika erős megléte kulturális sajátosságunk. Aki nem értékelt alacsonyabbra saját képességeit másoknál, az a két nem európai vezető.



5. ábra

Némileg árnyalja a képet, hogy a saját önbizalom megítélése és a saját képességekkel szembeni önkritikus szemlélet kevésbé mutat korrelációt – 66,7%-ban –, mint az eredmények vonatkozásában. Ez az adat megerősíti azt a feltételezést, hogy az elért eredmények erősítik a legjobban az önbizalmat, a magunkról alkotott pozitív meggyőződést.

Bizalomból gazdasági tényező

A kutatás eredményeként bebizonyosodott, hogy a saját magunkról alkotott pozitív meggyőződésünk alapvetően befolyásolja az eredményeinket és az eredményességünk visszahat az önbizalmunkra. A szervezetek csúcsán dolgozó első számú vezetők, mint eredményes munkaerőpiaci szereplők esetében látszik, az önbizalom kulcstényezője az eredményességnek. A kiinduló feltételezés bizonyítást nyert és hasznos ezt a tapasztalatot kiterjeszteni a munkaerőpiac minden szereplőjére akár a munkavégzés, akár az élethosszig tartó tanulás bármely formája vonatkozásában. A jó teljesítménynek és az emberi erőforrásba való befektetés megtérülésének egyaránt fontos feltétele a bizalomteli támogató környezet és az egyén önbizalma, saját magába vetett hite (Schultz, 1983).

A tanulóknak önmagát „kompetens tanulóknak” (Kálmán, 2009) kell érezniük. A tanulóknak megfelelő információt kell tudniuk elsajátítani, amelyhez elegendő idő és fenyegetettség-től mentes támogatói környezet, valamint hatékony tanulási stratégiák és értelmezési minták szükségesek. Ebből adódóan a "hogyan kell tanulni tanulását" (a tanulásfejlesztést) a felnőtt tanulási képesség előfeltételeként és lényegi elemeként kell biztosítani az élethosszig tartó tanulás során.

Míg a gépekre, berendezésekre fordított tőkét a számviteli szabályoknak megfelelően beruházásként számoljuk el a könyvelésben, az oktatásra fordított pénz költségként jelenik meg a könyvelésben. Ahhoz, hogy ez a költség megtérülő befektetés legyen, a megszerzett tudás alkalmazását és a fejlesztett készségeket, elért eredményeket tudatosítanunk kell a munkaerőben. Ez az oktatás-módszertani lépés gyermekkorban evidencia, felnőttkorban mégis elmarad a képzési folyamatból. Nem elég tehát a munkaerő képességeit fejleszteni, nagyon fontos, hogy elért eredményeit tudatosítsuk konkrét tényekre alapozott rendszeres visszajelzéssel, illetve munkája során lehetőséget kell, hogy kapjon a megszerzett tudás alkalmazására. A visszajelzés csak akkor eredményes, ha kölcsönös bizalomra épülő kapcsolat jellemzi az érintetteket. Ehhez a felnőttet oktatóknak az értékelést, mint működési módot kell alkalmazniuk a teljes tanulási folyamat során a megfigyelés, kérdés, magyarázatadás folytonos folyamatának részeként, bátorítva a hallgatót a reális önértékelésre is. A felnőtt tanuló lássa pontosan erősségeit és fejlesztendő pontjait, kapjon értékes visszajelzést arról, hogyan végzi a munkáját, fenntartva érdeklődését és motivációját (Kálmán, 2009).

Nyéki Emőke egy korábbi kutatásában az amerikai felnőttképzés (Maróti, 2010) megközelítését és gyakorlatát hasonlította össze az európai gyakorlattal. Megállapítható, hogy míg az amerikai felnőttképzés a bőség szemléletből táplálkozik – mennyi mindent tud már a felnőtt és arra fókuszál, hogy ez a tudás hogyan fejleszthető komplementer tudással és a képzés során össze is kapcsolja a meglévő ismeretet az új tudással -, addig Európában hiányszemlélet jellemzi a képzés fókuszát: mi az, amit nem tud a felnőtt? Ilyen módon az európai felnőtt ún. tudásszigeteket tudhat magáénak, azonban ez a tudás gyakran nem válik alkalmazott tudássá, kompetenciává és ebből adódóan nem érzi magát eredményesebbnek a felnőtt tudása fejlesztésétől. („Van még egy papírom” – mondja gyakran a tanuló és új végzettséget szerző felnőtt) (Polónyi és Timár, 2001).

Mackie R. (1981) olyan szerzők írásait összegezte, akik tanulási elméletből vontak le következtetéseket a felnőttképzés jó gyakorlatára vonatkozóan, a tanuló motivációján, a tanulási képességeken és stílusok különbözőségeken figyelembe vételén kívül kiemeli, hogy az új ismeret a tanuló meglévő ismereteire kell, hogy épüljön és azokhoz kell kapcsolódnia. Ezzel a megközelítéssel növelhető a felnőtt tanuló saját eredményességére vonatkozó érzése és önbizalma (Mackie, 1981).

A megszerzett új ismeretek gyakran spontán módon kerülnek alkalmazásra, ennek tudatosításával erősíthető az eredményesség érzése.

Konklúzió

A felnőttképzés módszertanába fontos beépíteni a tanultak alkalmazását és annak értékelését a tanuló, illetve környezete által, ezzel erősítve az eredményesség érzését. Ez a gyakorlat intézményi és nemzetgazdasági szinten is növelheti az élethosszig tartó tanulás eredményességét, az egyén elégedettségének, boldogság szintjének növelése mellett – az utóbbi pedig szükséges feltétele a motiváció kialakulásának. A motivált, boldog és önbizalommal rendelkező felnőtt tanuló képes lesz tudását oly módon bővíteni, hogy az hatással legyen a társadalom és a gazdaság fejlődésére. Az egyetemeknek tehát lifelong learning stratégiájukat úgy kell kialakítaniuk, hogy az képes legyen bátorítani és bevonni a felnőttet a kutatásra, az új ismeretek és összefüggések elsajátítására vonatkozóan, ahhoz megfelelő tudást kell biztosítani az oktatás során és mindezek együttes alkalmazásával innovatív, a gazdaság számára is értékes és alkalmazható eredményeket kell tudni produkálni.

Irodalomjegyzék:

- Kálmán Anikó (2007, szerk.): *A European Comparative Survey on National University Lifelong Learning Networking, EULLearn European University Lifelong Learning Network Targeted*. REXPO, Debrecen.
- Reisinger Adrienn és Kovács Norbert (2013): Családi vállalkozás folytatása vagy saját vállalkozás indítása? A befolyásoló tényezők feltérképezése. In: Róbert Péter (szerk.): *Gazdaság és morál: tiszta társadalom, tiszta gazdaság*. Széchenyi István Egyetem, Győr. 253–263.
- Theodore W. Schultz (1983): *Beruházás az emberi tőkébe*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Kálmán Anikó (2009): Élettávú tanulás: következtetések az oktatók számára. In: Kálmán Anikó (szerk.): *Az oktatástól a tanuláshoz*. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet Műszaki Pedagógia Tanszék, Budapest. 159 – 160.
- Kálmán Anikó (2009): Az értékelésről. In: Kálmán Anikó (szerk.): *Az oktatástól az önálló tanuláshoz*. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet Műszaki Pedagógia Tanszék, Budapest. 175 – 183.
- Maróti Andor (2010): Nemzetközi összehasonlító felnőttoktatás. Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt, Budapest.
- Polónyi István és Timár János (2001): *Tudásgyár vagy papírgyár*. Új Mandátum, Budapest.
- Mackie, K. (1981): *The Application of Learning Theory to Adult Teaching. Adults: Psychological and Educational Perspectives Series*. University of Nottingham Department of Adult Education, Nottingham.

SZELLŐ János - NEMESKÉRI Zsolt - ZLATICS József

Az idősödő korcsoport munkavállalását meghatározó stratégiai tényezők Európában és Magyarországon

A Pécsi Tudományegyetem KPVK Munkatudományi Kutatócsoportja 2017-ben az Emberi Erőforrás Operatív Program keretében olyan kutatást indított el, amely hozzájárul az aktív idős kor minőségi fejlesztéséhez. A projekt keretében több tudományágra kiterjedően vizsgáljuk az idősödő emberek társadalmi, szociális, egészségi és munkaerő-piaci helyzetét a fizikai és a szellemi kompetenciák fejlesztési lehetőségeinek számbavételével, módszertanának kimunkálásával.¹ Jelen tanulmány a kutatás első részét mutatja be. Ebben azokra a stratégiákra, társadalmi, szakpolitikai és tartalmi tényezőkre hívjuk fel a figyelmet, amelyek alapvetően befolyásolják az idős kori foglalkoztathatóság és munkavállalás lehetőségeit. A további részekben az idős kori foglalkoztatás gyakorlati modelljei és azok megvalósítási lehetőségei kerülnek bemutatásra.

Bevezetés, a célcsoport meghatározása

A 21. század meghatározó eredménye a születéskor várható élettartam növekedése. A fejlett országokban ez az egyik legnagyobb társadalmi siker – és egyben a legnagyobb kihívás. Napjainkban a gazdaságilag fejlett társadalmak népessége jóval hosszabb ideig él, mint korábban. Nem csupán a születéskor várható élettartam növekszik folyamatosan, hanem egyidejűleg az egészségben megélt évek száma is. A modern társadalmakban ez alapvetően annak köszönhető, hogy egyre nagyobb jelentőséget tulajdonítanak az életmódnak, a természeti, társadalmi, szociális és kulturális környezetnek, valamint az egészségügyi ellátórendszernek és fejlesztésének. Az egészségtudatos, aktívan töltött idős kor évei nemcsak az idősödő vagy idős emberek számára eredményeznek jobb életminőséget, hanem általuk támogatást, segítséget jelentenek és hozzájárulást biztosítanak a környezeti, a családi, közösségi élethez. Lényeges és meghatározó, hogy önmagában az elöregedés nem feltétlenül jelent krízishelyzetet. A modern kor időseit nem magatehetetlen, elavult ismeretekkel bíró személyekként kell kezelnünk, hanem olyan emberekként, akik az életszínvonal emelkedésének, egyes szakpolitikáknak, jó fizikai és mentális állapotuknak köszönhetően hasznos közreműködői a társadalomnak.² Az Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) 1998-as idős kori politikával foglalkozó tanulmányának definíciója szerint „az aktív idős kor az idős emberek képessége arra, hogy minél tovább aktívak maradjanak a társadalomban és a gazdaságban. Ez azt jelenti, hogy meg kell kapniuk a lehetőséget arra, hogy szabadon döntsenek arról, mivel töltik az idejüket: tanulással, mun-

¹ A program az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával, az EFOP-3.6.1-16-2016-0004 azonosító számú „Átfogó fejlesztések a Pécsi Tudományegyetemen az intelligens szakosodás megvalósítása érdekében” című kiemelt projekt ezen belül a „Fizikai és szellemi kompetenciák együttes vizsgálati és értékelési módszertanának kimunkálása az idősödő korcsoport munkavállalásának elősegítésére” alprojekt keretei között valósul meg.

² Barakonyi Eszter (2010): A munkavállalói aktív életkor meghosszabbításának lehetséges eszközei PhD értekezés. Pécsi Tudományegyetem, Pécs 8-9.p.

kával, pihenéssel vagy ápolás-gondozás igénybevételével.”³ Mindemellett az időskori aktivitást jelentősen befolyásolják a társadalmi, gazdasági viszonyok, a szociális ellátórendszerek fejlettsége, a megélhetési körülmények alakulása, nem utolsósorban a mindenkori időspolitika és annak kapcsolódása más szakpolitikákhoz.

Számos tanulmány foglalkozott már az időskor fogalmával, ezért most csak röviden foglaljuk össze azokat az általános teóriákat, amelyek e tárgykörbe tartoznak.⁴ A kronológiai életkort az évek számával fejezhetjük ki. A biológiai életkor eltérhet ettől, mert az alapvetően az egészségi állapot függvénye. A szociológiai életkor a társadalom minősítése, azt fejezi ki, hogy a társadalom milyen idősnek tart valakit. A szubjektív életkor (ki milyen idősnek érzi magát), kialakulásában a pszichológia játszik jelentős szerepet, amelyben megtalálhatók a kronológiai, biológiai és a szociológiai életkor dimenziói, annak pozitívumai és negatívumai. Az ENSZ Egészségügyi Világszervezete (World Health Organisation/WHO) meghatározása szerint az idősödés koráról 60-74 év, időskorról 75-89 év, aggkorról 90-99 év közötti életkorban beszélünk, a 100 év felettieket tekintjük matuzsálemi korúaknak. Az európai társadalmakban - az WHO definícióját alapul véve - a nyugdíjba vonulás időpontja az idősödés korára esik, miután a kontinens államaiban a nyugdíjazásra 60-67 éves kor között kerül sor. Ugyanakkor az ENSZ már a 60 év felettieket tekinti idősebb korúaknak, míg az ILO (International Labor Organization)⁵ és az Európai Unió is a 65. életévben jelöli meg időskor kezdetét.

Az OECD szerint a munkavállaló akkor számít idősnek, ha már belépett munkában töltött éveinek második felébe, de még nem érte el a nyugdíjkorhatárt. Mindez egybevághat a munkaképesség, a funkcionális kapacitás megítélését és proaktív kezelését szolgáló WAI (Work Ability Index – Munkaképességi Index) kutatásokkal és alkalmazott módszereivel is.⁶ A munkaképesség alakulása ugyanis szoros összefüggést mutat a munkakörülményeknek az életkorhoz, az egyéni képességekhez és készségekhez, valamint az egészségi állapothoz történő igazításával, ami már a 45. életév körül szóba jöhet. Általánosnak tekinthető a gyakorlatban, hogy a nyugdíjba menetel előtt 10-15 évvel, az 55-65 életév közötti, még aktívan dolgozó korosztályt tekintik olyan munkavállalói csoportnak, ahol az életkorhoz kötött foglalkoztatás feltételeit, a strukturált kormenedzsmet programokat indokolt bevezetni. A jelenlegi hazai munkaegészségügyi szabályozás szerint „az egyénre irányadó nyugdíjkorhatárt betöltött” foglalkoztatott személy tekintendő sérülékeny csoportba tartozó idősödő munkavállalónak.⁷

³ Mathiasen David G.: *Maintaining Prosperity In An Ageing Society: the OECD study on the policy implications of ageing*. Organisation for Economic Co-operation and Development 1998

⁴ Például: Szémán Zsuzsa: *Ki az Idős? - Az öregedés különböző szempontjai*. Esély 2008/3. sz.

⁵ Az ENSZ Nemzetközi Munkaügyi Szervezete

⁶ A WAI a munkahelyi egészségügyben és a kutatásban alkalmazott eszköz, amely a munkavállalók munkaképességének felmérésére szolgál egészségügyi vizsgálatok és munkahelyi felmérések során. A WAI célja segíteni a szükséges munkákat a munkaképesség fenntartása és előmozdítása érdekében. A kérdőív pontozási rendszere a munkaképességet osztályozza, az egyes kategóriákra vonatkozó cselekvési ajánlásokkal. Megfelelő intézkedéseket lehet tenni a munkaképesség csökkenésének megelőzésére.

⁷ Magyarországon a munkavédelemről szóló 1993. évi XCIII. törvény értelmében sérülékeny csoport: az a munkavállalói kategória, amelybe tartozó munkavállalókat testi, lelki adottságaik, állapotuk következtében a munkavégzéssel összefüggő kockázatok fokozottan fenyegetnek, illetve akik maguk is fokozott kockázatot jelentenek munkavégzésük során (pl. fiatalok; terhes, nemrég szült, anyatejet adó nők és szoptató anyák; idősödők; megváltozott munkaképességűek).

Demográfiai és munkaerő-piaci tényezők

Az európai társadalmakban élő populáció öregedése következtében az Európai Unió tagállamai komoly kihívás elé néznek. A születésszám csökkenések az idősödő és idős népesség számának növekedése számos problémát vet fel a társadalmak számára. Európa népessége – a világ egészén belül – különösen gyorsan öregszik. Az európai államokban 2012-ben a 65 év felettek aránya elérte a 17%-ot. A legtöbb 65 év feletti Németországban és Olaszországban él, a teljes lakosság 21 illetve 20%-a tartozik ebbe a korcsoportba. Őket követik a görögök és a svédek, ahol ugyanez az adat 19, illetve 18%. Az idősödés folyamatának leglassúbb üteme Törökországban és Írországban figyelhető meg, mivel a teljes népességnek csak 7 és 11%-a 65 év feletti. Az időskori függőségi arány tekintetében az európai országok többségére jellemző, hogy a 15 évesnél fiatalabbak kevesebben vannak a társadalomban, mint a 65 éven felüliek.⁸ Azokban az országokban, ahol a fiatalabbak aránya jelenleg még magasabb, mint az idősebbeké, az nem csak a magasabb termékenységből, hanem például a migrációs folyamatokból is következik, kompenzálva a népesség demográfiai idősödő struktúráját. Az európai nők 65 éves korban még további 16-23 év élettartamra számíthatnak. A férfiak körében az életesélyek kedvezőtlenebbek, ők további 14-19 évet élnek e kort követően. 2030-ra az Európai Unióban mindössze 2,6 munkaképes korúra hárul majd egy idős ember eltartása, az évszázad közepére pedig Európa lesz a világ legöregebb régiója, és a nyugdíj a GDP 15 százalékát fogja kitenni.⁹

A KSH Népszámláló Intézet adatai szerint Magyarországon a 65 éves és idősebb népesség aránya 1990-ben 13%-ot tett ki, majd 2001-re elérte a 15%, 2011-re pedig már a 17 százalékot. A 2014 elejére vonatkozó adatok szerint a korcsoport aránya 17,5%-ra emelkedett. Az Eurostat előrejelzései alapján a mutató érteke a jövőben meg erőteljesebben fog növekedni, 2060-ra hazánkban eléri a 29 százalékot.¹⁰ Fontos adat, hogy napjainkban nemcsak a 60, de a 65 évesnél idősebbek száma is magasabb a tizennégy évesnél fiatalabbakénál. A 65 évesnél idősebbek száma olyan gyorsan emelkedik, hogy a 2020-as években már a jóval népesebb, 19 évesnél fiatalabb korosztály létszámát is meg fogja haladni. Egyes előrejelzések alapján a népesség létszáma 2060-ban a 6,7 és 9,4 millió fő közötti sávban alakulhat az. A KSH népesség-előreszámításának alapváltozata is 7,9 milliós népességlétszámot mutat 2060-ra, így 2 millió fős létszámcsökkenéssel lehet számolni.¹¹

A demográfiai átalakulással párhuzamosan a munkaerő-piaci szektor is jelentős változások előtt áll, hiszen a társadalom öregedésével a munkaerő-piaci struktúrának is alkalmazkodnia kell az egyre öregedő és csökkenő létszámú munkaerő-állományhoz.¹² A demográfiai változások a keresleti és a kínálati oldalon egyaránt hatással vannak a munkaerőpiacra, a tőkefelhalmozási és a termelékenységi csatornákon a gazdasági teljesítményre, a fogyasztásra és a megtakarításokra.¹³

⁸ A KSH megfogalmazás szerint: a generációs arányok mellett az öregedést mutató indikátorok közül fontos jelzőszám a fiataloknak és az időseknek az aktív korúakhoz viszonyított aránya, melyet fiatalkori, illetve időskori függőségi aránynak neveznek. Az időskori függőségi arány növekedésével, illetve a fiatalkori függőségi arány csökkenésével kijelölt metszéspontok a társadalom öregedésének fordulópontjai.

⁹ Forrás: EUROSTAT (2013): EUROPOP 2013 <http://ec.europa.eu/eurostat/web/population-demography-migration-projections/population-projections-data>. Letöltve: 2017. július 2.

¹⁰ Monostori Judit (2015): Öregedés és nyugdíjba vonulás. In: Monostori Judit – Óri Péter – Spéder Zsolt (szerk.): Demográfiai Portré 2015. KSH Népszámláló Intézet, Budapest

¹¹ Korfa 2013. szeptember. XIII. évfolyam 4. szám. Központi

¹² Földházi Erzsébet (2015): A népesség szerkezete és jövője. In: Monostori Judit – Óri Péter – Spéder Zsolt (szerk.): Demográfiai Portré 2015. KSH Népszámláló Intézet,

¹³ Kreiszné Hudák Emese (2016): A demográfiai változások munkaerőpiaci hatásai Magyarországon. <https://www.mnb.hu/kiadvanyok/szakmai-cikkek/> Letöltve: 2017. július 1.

A kilencvenes években a gazdasági változások nyomán – megfelelő foglalkoztatási kilátások híján – viszonylag sokan kerültek rokkantnyugdíjas, munkanélküli, egyéb inaktív státusba. Az idősek társadalmi státusát, életkörülményeit leginkább a nyugdíjazásukat megelőző munkaerő-piaci pozíció határozza meg: minél előnyösebb volt ez, annál kedvezőbbek a nyugdíjazást követő létviszonyaik. A demográfiai jellemzők közül az életkornak van lényeges szerepe: az idősebb nyugdíjasok státusa rosszabb, mint a fiatalabbaké. Meghatározó lehet a lakóhely is: az urbanizáltabb településeken élő idősek társadalmi státusa kedvezőbb, mint a kistelepüléseken, községekben lakóké. A társadalmi státus az idősek egészségi állapotát szintén alapvető módon befolyásolja. A felső- és középosztályhoz tartozók körében jóval alacsonyabb a tartós betegségben szenvedők, a fogyatékosok aránya, mint a szegények vagy a depriváltak között. A társadalmi viszonyok hatása egyértelműen megmutatkozik a népesség összetételében, a munkaképes korú lakosság számában, a munkahelyek nagyságrendjében. A munka világa viszonthatást is gyakorol, mert befolyásolja a társadalmi viszonyokat, például a ténylegesen munkát végzők száma, a képzettségi szint, a munka díjazása területén.

Az Európai Unióban az 55 és 64 év közöttiek foglalkoztatási rátája 2011-ben megközelítette az 50 százalékot, míg Magyarországon az idősebb korosztály mindössze 36 százaléka aktív munkavállaló. Szignifikánsan csökkenő tendencia volt megfigyelhető az 55-59 közöttiek esetében, amelyek 54 százaléka, míg a 60-64-es korosztály pusztán 14 százaléka tartozik a foglalkoztatottak közé. 2014-ben az EU-28 11 tagállamában 50 % és 66 % között volt az idősebb munkavállalók foglalkoztatási rátája, Svédország pedig kiugróan magas eredményt (74,0 %) ért el.¹⁴ Mindemelllett a statisztikai adatokból megállapítható, hogy a korcsoportos változások miatt megbomlott a foglalkoztatási, munkaerő-piaci egyensúly, amely párosult a gazdasági fejlődésből adódó munkaerő keresleti növekedéssel. Az egyensúly visszaállítása, a foglalkoztatási mutatók javítását, a részvételi arány növelését – így az idősek, nők és friss diplomások bevonását igényli. Hosszú távon ugyanakkor szükség van a termelékenység és a munka további hatékonyságának növelésére.¹⁵

Magyarországon az idősödő nemzedékek foglalkoztatási aránya európai összehasonlításban különösen alacsony, annak ellenére, hogy 1990 óta a munkaerőpiacról kivált vagy kiszorult idősebb korosztály stagnáló vagy romló életkörülményei miatt részben visszatérne a munkaerőpiacra. A munkaerőpiacon azonban az uniós csatlakozás után sem bővült a munkaerő kereslet, sőt a munkaerő-kínálata növekedett, így a régebben kivált idősebb korosztály számára nehéz az ismételt munkába lépés, amely mögött a személyes ismeretek, tudások és kompetenciák szűkös vagy hiányos voltán kívül a feketegazdaság jelenléte is megfogalmazható.

Az inaktívak, különösen a nők munkaerőpiacra történő bevonása – mint esélyegyenlőségi követelmény – nehezebb Magyarországon, mint általában Európa fejlettebb országaiban, annak ellenére, hogy a nők iskolai végzettsége sok esetben lehetővé tenné a munkavállalást.¹⁶ Mint fentebb láthattuk, a munkaerő-felmérés szerint az Európai Unióban az 55–64 éves férfiak átlagosan 60%-a volt fog-

¹⁴ Forrás: EUROSTAT

¹⁵ Blanchflower, David G.: Flexibility@work 2015. Yearly report on flexible labor and employment self-employment across countries in the Great Recession of 2008-2014 Commissioned by Randstad, Amsterdam, May 2015

¹⁶ Fifik Erika - Szilágyi Klára: Idősebb munkavállalókkal kapcsolatos politikák Európában és Magyarországon. Kutatási zárótanulmány. In: Horváth Cz. János (szerk. 2005.): Idősebb munkavállalókkal kapcsolatos politikák. Felnőttképzési Kutatási Füzetek, Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest. 9-47. p.

lalkoztatott státusú, Magyarországon ennek a fele. A 55–64 éves nők hazai foglalkoztatási rátája is 10 százalékponttal elmarad az uniós 45%-tól. A KSH 2016-os adatai szerint Magyarországon az 55-64 éves foglalkoztatottak számának aránya 46,7 százalék. A demográfiai változások a 2020-as években okozhatják a legjelentősebb negatív munkaerő-piaci impulzust, ekkor ugyanis 11 százalékkal eshet vissza a munkaképes korúak állománya a megelőző évtizedek átlagához képest. Ebben szerepet játszhatnak a munka-képes korúak körébe belépő új korcsoportoknál lényegesen nagyobb létszámú korábbi generációk („Ratkó korszak”) is, akik a 2017-2020-as években érik el a 65 éves kort. Hasonló tendenciát mutat az Eurostat előrejelzése is, amely a munkaképes korúak körében némileg kisebb, összesen 25 százalékos létszámcsökkenéssel számol 2010 és 2060 között, ellentétben a KSH prognózisok alapváltozatában megfogalmazott 38 százalékos csökkenésével.¹⁷

Közösségi és hazai stratégiák, időspolitika

Annak ellenére, hogy az időskori stratégia, az időspolitika komplex módon jelenik meg a társadalomban, e fejezetben elsősorban a foglalkoztatás, a munkavállalás fontosságával és időspolitikai összefüggéseivel foglalkozunk. Az OECD megfogalmazza, hogy az idős embereket - döntési szabadságuk megtartása mellett - képessé kell tenni arra, hogy minél tovább aktívak maradjanak a társadalomban és a gazdaságban. A WHO szerint az aktív öregedésre építő politikákat három alappillérre kell alapozni: társadalmi részvétel, biztonság és egészség. Ebben a megközelítésben az egészség a mindennapi élet erőforrása is, a létfenntartást és az önmegvalósítást célzó munkavégzés előfeltétele. A biztonság, elsősorban az idősödő és idős emberek szociális, pénzügyi és fizikai biztonságát és az esélyegyenlőség biztosítását jelenti. A foglalkoztatáspolitikák feladata a gazdasági aktivitás fenntartása, a foglalkoztatás és a tapasztalati tudástranzfer biztosítása.

Az európai időspolitika alapját a „Közösségi Charta a Munkavállalók Alapvető Szociális Jogairól” szóló deklaráció jelenti, mely meghatározta az idősek önálló életvitelhez való jogát. Míg megerősítette a tagállamok nemzeti sajátos struktúrák fenntartásához való jogát is, és meghagyta, hogy saját belátásuk szerint alakítsák a jóléti rendszereiket, emellett kiemelte a tagállamok kötelezettségeit az idősek alapvető jogainak védelmében, hogy pénzügyi és kapacitásbeli hátrányaikat leküzdhessék.

Az 1999-ben hatályba lépett Amszterdami Szerződés a diszkrimináció elleni küzdelem keretében a koralapú, idősekkel szembeni diszkrimináció megszüntetésére való törekvést írja elő.

Az Európai Bizottság zöld könyve (2005) időspolitikai feladatként megfogalmazta, hogy vissza kell találni a demográfiai növekedéshez vezető útra a születések ösztönzése, valamint a bevándorlás ellenőrzött támogatása révén. Emellett a nemzedékek közötti egyensúly biztosítása a növekedés eredményeinek elosztásában; valamint az aktív és inaktív állapot közötti hidak kiépítése mind fiatal, mind időskorban is fontos feladat.¹⁸

¹⁷ Kreiszné Hudák Emese (2016): A demográfiai változások munkaerőpiaci hatásai Magyarországon. [https://www.mnb.hu/kiadvanyok/szakmai-cikkek/](https://www.mnb.hu/kiadvanyok/szakmai-cikkek/Letoltve:2017.julius.1) Letöltve: 2017. július 1.

¹⁸ Barakonyi Eszter (2010): A munkavállalói aktív életkor meghosszabbításának lehetséges eszközei PhD értekezés. Pécsi Tudományegyetem, Pécs 23.p.

Az időspolitikákhoz kötődő stratégiák közé tartozik a Tanács nyilatkozata a tevékeny időskor és a nemzedékek közötti szolidaritás európai évről (2012), amelynek szakpolitikai üzenetei magukban foglalják az idősebbeknek a társadalmi, gazdasági, politikai, kulturális és állampolgári ügyekben való aktivitásukat is, és nem pusztán a munkaerő-piaci részvételüket. Emellett kiemelik, hogy az idősebbek munkavégzési potenciálját teljes mértékben ki kell aknázni, mégpedig egyrészt az egész életen át tartó tanulási rendszerek révén, másrészt a tevékeny időskorra vonatkozó olyan szakpolitikák alkalmazásával, amelyek segítségével a nők és a férfiak egyaránt tovább maradhatnak alkalmazásban, harmadrészt pedig a munkahelyi egészségre és biztonságra vonatkozó szakpolitikák révén, valamint az egészségben való megöregedésnek, mint egész életen át tartó folyamatnak az előmozdításával.¹⁹

A Magyarországon is jellemző klasszikus időspolitika a nemzetállami és a helyi időspolitika közötti, felülről lefelé ható top-down kapcsolat határozza meg. A hazai időspolitikában szintén megjelentek azok az értékek, amelyek az európai időügyi politikát jellemzik. Ezek a függetlenség, a társadalmi részvétel és magatartás, a biztonság, az egészség.²⁰ Hazánkban 2009-ben jelent meg az Időügyi Nemzeti Stratégia, mely alapvető célkitűzésként fogalmazta meg az idősödők és az idősek aktivitásának és függetlenségének megőrzését, de emellett a társadalmi és közösségi felelősségvállalásra is felhívta a figyelmet, a szolidaritás értékének megerősítését hangsúlyozva. A stratégia lényege egy társadalmi szemléletváltás elfogadtatása és érvényre juttatása, mely szerint az idősödésről való gondolkodásban és idősekről való gondoskodásban a korábbi veszteségekre történő összpontosítás – deficitmodell – helyett a meglévő képességek megőrzése, a rejtett készségek előhívása – fejlődésmodellben – szükséges gondolkodni és cselekedni. Ennek megvalósítása érdekében a tervezett beavatkozások az idősekkel szembeni negatív sztereotípiák csökkentésére, a generációk közötti kapcsolatok és együttműködések fejlesztésére, a foglalkoztatás, munkaerő-piaci részvétel erősítésére, az alternatív képzési lehetőségek bővítésére, az időskori jövedelembiztonság megteremtésére, valamint a civil kezdeményezések és önkéntesség erősítésére irányul.²¹

A foglalkoztatáspolitikát abból indul ki, hogy a munkaügyi folyamatokat döntően a munkaerőpiac határozza meg, de emellett ki kell építeni a feszültségeket kezelni tudó, szociális feladatokat ellátó intézményrendszert: be kell vonni a szociális partnereket, törvényi garanciákat kell biztosítani a munkaadók és munkavállalók számára, létre kell hozni a megfelelő döntési mechanizmust és eszközrendszert. Az időskori foglalkoztatáspolitikát célrendszerében a társadalmi és gazdasági funkciócsoportnak egyaránt meg kell jelennie. A foglalkoztatáspolitikát és a munkaerőpiac közötti elvárása a következő: társadalmi-politikai elvárás az egyensúly, az elégedettség és az életszínvonal emelkedése; gazdasági elvárás a megfelelő munkaerőforrás rendelkezésre állása, mind mennyiségi és minőségi szempontból.²²

¹⁹ <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=HU&f=ST%2017468%202012%20INIT>

²⁰ Brettner Zsuzsanna: Az időspolitika lokális interpretációi. Doktori értekezés. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar „A kormányzás területi, történeti és társadalmi dimenziói program” Interdiszciplináris Doktori Iskola. Pécs, 2013

²¹ Időügyi Nemzeti Stratégia 2009. <http://www.parlament.hu/irom38/10500/10500.pdf>

²² Szellő János – Nemeskéri Zsolt: A foglalkoztatáspolitikát rendszere és a munkáltatói hatalom összefüggései. In: Bankó Zoltán (szerk.): A munkáltatói hatalom aspektusai. Pécs, Kódex Nyomda Kft., 2016. pp. 131-182.

Az előregedő társadalom jelentette foglalkoztatáspolitikai kihívásokra elsőként a lisszaboni stratégia hívta fel a figyelmet, és ezzel egyidejűleg határozott cselekvésre szólította fel a tagállamokat. A lisszaboni stratégia célja volt az alacsony növekedési ráták, a magas munkanélküliség és a társadalmi kirekesztés formájában jelentkező, kulcsfontosságú gazdasági problémák megoldása. Meghatározó módon próbálta meg kezelni az 55–65 éves korosztály „foglalkoztatási deficitjét”, amely hozzájárult az unió akkori gazdaságának alacsony növekedési rátájához.²³ Az „Európa minden korosztály számára” (Towards a Europe for All Ages) című program már 1999-ben megfogalmazta a munkavállalók képességének megtartását, az élethosszig tartó tanulás és rugalmas munkakörülmények elősegítését. Kiemelte a korai nyugdíjba vonulás trendjének megfordítását, a fokozatos nyugdíjba vonulás lehetőségeinek megvizsgálását és a nyugdíjrendszerek fenntarthatóvá és rugalmassá tételét. Az egészségügy és az időskori ellátás területén kutatások és tanulmányokat kezdeményezését határozta meg azzal, hogy a növekvő igényeknek megfelelőhessenek a foglalkoztatási rendszereknek. E programban az Európai Bizottság kötelezettségének, fontos feladatának tekinti az idősekkel szembeni diszkrimináció, munkanélküliség és szociális kirekesztés elleni küzdelmet.²⁴

A népesség és a munkaerő előregedése, valamint a munkaképes korú népesség csökkenése a foglalkoztatás számára kulcsfontosságú kérdés a demográfiai változásokra adott politikai válaszokban. A lisszaboni stratégiához hasonlóan a munkaerő-potenciál magas felhasználása nagyon fontos prioritás az Európa 2020 stratégiában. Többek között e stratégia célkitűzései között szerepel: a 20–64 éves korú népesség munkaerő-piaci részvételének 75%-ra növelése 2020-ig; a munkaerő-kereslet fellendítése (munkahelyteremtés; munkát terhelő adók, bérmegállapítás); a munkaerő-kínálat növelése és a munkaerő készségeinek fokozása; a munkaerőpiacok működésének javítása (munkaerő-piaci szegmentáció csökkentése, szociális partnerek bevonása, aktív munkaerő-piaci intézkedések javítása, munkaerő mobilitása). A stratégia kiemeli a méltányosság garantálását, a szegénység leküzdését, az esélyegyenlőség előmozdítását a szociális védelmi rendszerek, az egészségügyi ellátás és a tartós gondozási rendszerek korszerűsítése; célirányos szociálpolitikák az iskolai lemorzsolódás és a társadalmi kirekesztés megelőzése érdekében.²⁵

Az „Európai Unió munkahelyi biztonsággal és egészségvédelemmel kapcsolatos, 2014–2020-as stratégiájának” idősügyi középpontjában egy Európát átfogó kampány fogalmazódik meg.²⁶ Az Európai Munkavédelmi Ügynökség (European Agency for Safety and Health at Work/EU-OSHA) 2016-17-re kétéves kampányt indított „Egészséges munkahelyet minden életkorban” címmel.²⁷ A kampány célja, hogy egész Európában elterjessze az idősödő munkavállalókkal kapcsolatos információkat és a tagállamokban elérhető példák tanulságait. Ösztönözze a munkával töltött élet fenntarthatóságát és az

²³ Barakonyi Eszter (2010): A munkavállalói aktív életkor meghosszabbításának lehetséges eszközei PhD értekezés. Pécsi Tudományegyetem, Pécs 18-20.p.

²⁴ Kravalik Zsuzsanna: Az időspolitika gyakorlata az Európai Unióban közösségi és tagállami szinten. In: Idősbrát önkormányzatok. Ifjúsági, Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztérium Budapest, 2005. 312-367. p.

²⁵ Forrás: http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/hu/FTU_5.10.3.pdf

²⁶ Bizottság közleménye az Európai Unió munkahelyi biztonsággal és egészségvédelemmel kapcsolatos, 2014–2020-as stratégiájáról. Brüsszel, 2014.6.6. COM (2014) 332 final

²⁷ Az EU-OSHA az Európai Unió által 1996-ban létrehozott és a spanyolországi Bilbaóban működő Európai Munkavédelmi Ügynökség az Európai Bizottság képviselőit, az egyes tagállamok kormányait, munkaadói és munkavállalói szervezeteit, valamint vezető munkavédelmi szakértőit köti össze az EU 28 tagállamában. Az Ügynökség célja hozzájárulni ahhoz, hogy az EU biztonságosabb, egészségesebb és termelékenyebb munkahelyeket biztosítson.

egészséges idősödést, valamint hangsúlyozza a munkahelyi megelőzés fontosságát. Olyan információkat és helyes gyakorlati módszereket biztosít és népszerűsít elsősorban a munkáltatók és munkavállalók körében, amelyekkel megfelelően lehet kezelni az idősödő munkavállalók munkavédelmet érintő kérdéseit.²⁸

A foglalkoztatáspolitikai az Európai Unióban több más szakpolitikához hasonlóan a tagállamok felelősségi körébe tartozik. Az unió foglalkoztatási stratégiája azonban átfogó ajánlásokkal biztosítja a szakpolitikák összehangolását és a tapasztalatok megosztását. A 2010-ben elfogadott iránymutatások szerint a tagállamoknak növelniük kell az 50 éves és idősebb emberek munkaerő-piaci részvételét a munka szervezésével és az egész életen át tartó tanulással foglalkozó aktív időszerű politikák révén. Éppen ezért az Európai Unió támogatja az európai szociális partnerek (munkaadói szervezetek és szakszervezetek) közötti párbeszédet is, amely uniós szintű keretmegállapodásokat eredményeztek olyan kérdésekkel kapcsolatban, mint a részmunkaidős munkavégzés, a távmunka és az ideiglenes alkalmazottak munkakörülményei, amelyek megkönnyíthetik az idősek számára, hogy folytassák a munkát. Az elmúlt évek reformjai elsősorban az alábbiakra koncentráltak:

- Pénzügyi ösztönzők (például csökkentett társadalombiztosítási járulékok) biztosítása a munkát végző nyugdíjasoknak vagy az idősebb munkavállalókat foglalkoztató munkáltatóknak.
- Az egész életen át tartó tanulás és képzési lehetőségek előmozdítása az idősebb munkavállalók számára annak biztosítása érdekében, hogy azok produktívek maradjanak.
- Új generációs csoportok bevonása, valamint az idősebb munkavállalók szakértelmének hatékony felhasználása érdekében intergenerációs csapatok és mentori vagy coaching szerepek bevonása.
- A munkaszervezés rugalmasabbá tétele az idősek igényeinek kielégítése érdekében, ideértve a munkaidő rugalmasságát, a részmunkaidős munkavégzést és az ideiglenes foglalkoztatás lehetőségét, valamint a munka és a gondozási feladatok összeegyeztetésének lehetőségét.²⁹

Munkáltatói megközelítések

A népesség előregedése Európában: tények, következtetések és politikák című kutatás szerint a meglévő humán erőforrások hatékonyabb felhasználásának egyik eszköze a munkaerő tevékenységének időbeni meghosszabbítása, amely függ a személyes kompetenciáktól, az egészségtől, az adott munkahely befogadói magatartásától.

A legtöbb munkaadó nem érzékeli, hogy a társadalom előregedése problémákat okozhat a munkaerő utánpótlásban és működésben. Egy részük viszont erre is figyelemmel fejleszti humán erőforrás menedzsment tevékenységét (Human Resource Management /HRM). Az idézett kutatás szerint a szükséges HRM intézkedések alkalmazása a dán, német és francia szervezetek esetében meghatározó.

Az idős korban történő foglalkoztatás ellenzői szerint az idősebb munkavállalók nem rendelkeznek új technikai készségekkel és tanulási hajlandósággal, nem elég kreatívak és kezdeményezők. Egészségi állapotuk gyengült, ezért több a munkahelyi távollét és megnövekednek a munkaerőköltségek, külö-

²⁸ Healthy Workplaces Good Practice Awards 2016-2017. Promoting a sustainable working life: Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017

²⁹ Older people in Europe EU policies and programmes. European Parliamentary Research Service 06/05/2014 http://www.europarl.europa.eu/RegData/bibliotheque/briefing/2014/1_EN.pdf Letöltve: 2017. július 3.

nösen a betegszabadság nagymértékű igénybevétele miatt. Csökken a teljesítőképességük és általa a munkatermelékenység. Egyes munkaterületeken nagyobb lesz a stressz hatás, amely szintén gátolja a munkavégzést.

Más munkáltatók viszont az idősebb munkavállalókat hűségesebbnek és megbízhatóbbnak tartják, és szerintük nagyobb társadalmi és vezetői képességekkel rendelkeznek. Így az öregedés pozitív hatásai: a munkatapasztalatból származó növekvő tudás; magasabb vezetői képességek; nagyobb társadalmi tőke területén jelennek meg.

A rendelkezésre álló emberi erőforrások jobb kihasználása - többek között - az idősebb munkavállalók gazdasági tevékenységének előmozdítását kívánja. Azonban az ilyen makroszinten elfogadott politika nem vállalható egyszerűen vállalati szinten. „Valójában az európai munkáltatók nem állnak készen arra, hogy szembenézzenek a népesség előregedésével járó kihívásokkal mivel kevés az idős munkavállalókra irányuló beruházások ösztönzése, nyugdíjazás elhalasztása vagy az idősebb munkavállalók felvétele.”³⁰

Magyarországon a vonatkozó jogi kereteken túl, a már említett Idősügyi Nemzeti Stratégia határoz meg az időskori foglalkoztatással kapcsolatos munkáltatói elvárásokat és attitűdöket. Több kutatás azokat a sztereotípiákat erősíti, amelyek negatív módon közelítik meg az időskori foglalkoztatást.

Az IBM Magyarország által 2005-ben megrendelt kutatás szerint a munkáltatók általában nem aknázzák ki az idősebb korosztályban lévő potenciált: távmunkát a vizsgálatba bevont cégek nem egészen 5%-a alkalmaz. A részmunkaidős foglalkoztatás esetén már kedvezőbb a helyzet, a cégek 65%-a él ezzel a lehetőséggel, főleg az idősebbeket nagyobb arányban foglalkoztató oktatás és egészségügy területén. A negyvenöt év feletti munkavállalók 15% élhet ezzel a lehetőséggel. Nem preferálják a vállalatok a 45 évnél idősebb munkavállalók képzését, minél idősebb egy dolgozó, annál kevésbé. A cégek nem kellően használják ki az idősebbek tudásában és tapasztalataiban rejlő értékeket, az idősebbek csak kisebb része vesz részt más kollégák betanításában. Kevés vállalat rendelkezik stratégiával az idősödő munkaerő kezelésére, holott teljesen nyilvánvaló, hogy a fiatal korosztályok számának erőteljes csökkenése kikényszeríti az idősebbek magasabb arányú foglalkoztatását.³¹

A Randstad Workmonitor 2013 kutatásból kiderül, hogy míg a magyarok többsége támogatja, hogy a munkaadója 25 éves vagy ennél fiatalabb álláskeresőt vegyen fel az üres pozíciókba, addig az 55 év feletti alkalmazását a válaszadók 65 százaléka elutasítaná. Ez nemzetközi szinten a harmadik legmagasabb eredmény. A 32 országra kiterjedő, elsősorban munkaadói és munkavállalói attitűdöket vizsgáló, felmérés szerint a magyarok mellett a csehek és a szlovákok azok, akik hasonlóképpen elutasítók az idősebb munkavállalókkal szemben.³²

³⁰ Population ageing in Europe: facts, implications and policies Outcomes of EU-funded research. EUROPEAN COMMISSION Directorate-General for Research and Innovation Directorate B — Innovation Union and European Research Area Unit B.6. — Reflective Societies 2014. 27-46. p.

³¹ Adler Judit - Butt László - Gyenes Edina - Timár Szabolcs (2005): Kutatás az idősödő munkavállalók helyzetével kapcsolatban Magyarországon. IBM Magyarország - GKINET Internetkutató és Tanácsadó Kft. Budapest

³² Berkhout, Ernest – Heyma, Arjan - Jurriaan Prins: Flexibility@work 2013. Yearly report on flexible labor and employment self-employment across countries in the Great Recession of 2008-2014 Commissioned by Randstad, Amsterdam, April 2013

A negatív munkáltatói attitűd változásához a HRM politika átértékelése vezethet, ezen belül is fontosá válik a kormenedzsment technikák alkalmazása. Ezek lényege, hogy a korhoz kötődő tényezőket a mindennapi irányítás során figyelembe kell venni, ideértve a munkabeosztás és az egyéni munkafeladatok meghatározását, annak érdekében, hogy kortól függetlenül mindenki képesnek érezze magát saját és munkahelye céljainak megvalósítására. Szükséges hozzá: az idősödésnek szentelt nagyobb figyelem; az idősödés korrekt megítélése; a kormenedzselés, mint a vezetők és felettesek alapfeladata és kötelessége; a humánerőforrás-politikába foglalt kormenedzsment, a munkaképesség és a termelékenység előmozdítása; az egész életen át tartó tanulás; a korbarát munkabeosztás; a biztonságos és méltóságos átmenet biztosítása a nyugdíjas életbe.³³

Egyéni stratégiák

Az eddig leírtakkal szemben a magyar társadalomban kialakult a munkaerő-piaci öregség olyan meghatározása is, amely az időskor határát az életciklus korai időszakára teszi. Ez a lefelé tendáló meghatározás összefügg a munkaerőpiacról történő korai kivonulás kultúrájával, továbbá az idősebb munkaerő kevésbé piacképes tudásával és rossz egészségi állapotával, a munkáltatók negatív attitűdjével. „Magyarországon e két faktor alapvető szerepet játszik a piaci munkaadók diszkriminatív viselkedésében és ezek hatására a társadalom értelmezésében is megjelent a munkaerő-piaci öreg fogalma, amely szerint a munkavállaló már 45 évesen is öreg lehet, de 50 éves kora után mindenképpen idősenek számít.”³⁴ Ezt az életszakaszt a pszichológia középső felnőttkorak (45-65 év) nevezi. A középső felnőttkorban az egyén már stabilan beilleszkedett a társadalomba, egyéni céljai megvalósítására törekszik: karrier- és családi szerepek realizálódása, és kialakulnak stabil életmódbeli szokások. Produktív periódusnak is nevezik, mert ebben az időszakban főleg gyakorlatias célok irányítják az egyén életét. Megkezdődik a felkészülés a nyugdíjba vonulásra (50-60 év az áthajlás kora) vagy a további munkavégzésre.

Ugyanakkor egyértelmű, hogy a munkavégzési képesség szintjének állandó megőrzése nem lehetséges a teljes életpályán át, azonban megfelelő körülmények (pl. kormenedzsment, jól működő foglalkozás-egészségügyi szolgáltatások stb.) között nem elképzelhetetlen az időskor kezdetéig – azaz 75 éves korig a munkaaktivitás fenntartása. Természetes figyelembe kell vennünk a változásokat, a megkopást, amely egyaránt érinti a fizikai és a szellemi teljesítőképességet. A megkopás intenzitása egyénenként eltérő képet mutathat, azonban vannak sarokpontjai, melyek a normál idősödés szükségszerű velejárói.

A munkaéletkor meghosszabbításának tehát alapvető feltétele az egészség megóvása, és általa a munkaképesség megőrzése. Erre tekintettel önmagában a várható élettartam megnövekedése még nem jelent kellő alapot a munkaéletkor meghosszabbításához, ugyanis legalább ilyen fontos feltétel az egészségben megélhető várható élettartam meghosszabbítása.³⁵

³³ Szellő János (2014): Az időskori foglalkoztatás aktuális kérdései. feek.pte.hu/data /2014/ 1021/894/PPT.

³⁴ Szémán Zsuzsa: Ki az Idős? - Az öregedés különböző szempontjai. Esély 2008/3. sz.

³⁵ Barakonyi Eszter (2010): A munkavállalói aktív életkor meghosszabbításának lehetséges eszközei PhD értekezés. Pécsi Tudományegyetem, Pécs 59.p.

Az egyéni stratégiák kialakítását tehát nagyban befolyásolja az egészségi állapot, de hasonlóan jelentős meghatározója a motiváltság. Azok a motívumok például, amelyek az időseket tanulásra, művelődésre készíthetik, olyan személyiséget erősítő indokok, amelyek magukban foglalják a világ jelenségei iránti érdeklődést; az élettapasztalatok olyan újragondolását, amelyek elégedettséget válthatnak ki az egyénben életútjával összefüggésben, a korábbi foglalkozáshoz kapcsolódó szaktudás továbbfejlesztésében; a kereső munka folytatását, az eligazodást az új helyzetekben.³⁶

Jelentős szerepe van továbbá az anyagi biztonságban. A jelenlegi nyugdíjellátás „alulfinanszírozott”, amely sok esetben egzisztenciális problémákhoz vezet. Az öngondoskodást, az anyagi biztonságot szintén felfoghatjuk úgy, mint motivációs kényszert.

Az egyéni stratégiák kialakításának fontos része az önmenedzselés képessége (az életpálya minden, így az idősödés szakaszában is), amely birtokában az egyén megfelelő önismereten alapulva tervezi, szervezi aktív életét.³⁷

Az idősödő munkanélküliek esetében az önmenedzselés mellett azt is figyelembe kell venni, hogy újbóli elhelyezkedésükre csak akkor van esély, ha kellő segítséget kapnak különböző támogatások (bérszubszenciák) és szolgáltatások (életpálya-tanácsadás stb.) formájában.

Azt is látni kell, hogy az idősödő korcsoportok munkavégzését, munkaerő-piaci lehetőségeit többféle, egymással ütköző érdekek mozgatják. Problémát okoz a szociális ellátó és szolgáltató rendszerek finanszírozása. A szakpolitikai intézkedések mellett figyelembe kell venni a munkaerőpiac (a munkáltatók) elvárásait és a munkavállalók (álláskeresők) összetételét.³⁸

Az egyéni stratégiák eredményessége számos összetevő függvénye, azonban az időskori aktivitás, a munkavállalás egyéni haszna megkérdőjelezhetetlen.

Záró gondolatok

Az időspolitika az európai országokban, így hazánkban is a különböző stratégiákban található meg. E stratégiák meghatározó elemei legtöbb esetben azonosak és visszahatnak a különböző szakpolitikákra. Megállapításunk szerint a foglalkoztatáspolitikában és a munkaerőpiaci stratégiában nem kap kellő hangsúlyt a potenciális munkaerő-tartalékon belül az idősek foglalkoztatása. A munkáltatók sok esetben, így e területen is állami beavatkozásokat várnak, kevésbé felkészültek a „megtartásra és a befogadásra.”

Napjainkban az átalakuló, és döntően keresletorientált munkaerőpiacon az idősödő munkavállalók továbbra is a sérülékeny munkavállalói populációba tartoznak, ezért munkaképességük megőrzése, rehabilitációjuk és a munkába való visszatérésük segítése, mind a társadalom, mind pedig a gazdaság szempontjából meghatározó lehet. Éppen ezért kiemelt fontosságú az időskorral járó diszkrimináció

³⁶ Sz. Molnár Anna (2005): Az idős felnőtt rétegek (45 év felettiek) felnőttképzési igényei és képzési lehetőségei. Kutatási zárótanulmány. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest

³⁷ Az életpálya-vezetési készségek olyan életvitelhez, tanuláshoz, képzéshez és foglalkozáshoz kapcsolódó készségek, amelyek révén az emberek hatékonyan tudják fejleszteni és menedzselni életpályájukat.

³⁸ Szécsi Judit: Az idősödő munkavállalók helyzete a munkaerőpiacon. Esély 2014/1. 113-128. p

csökkentése; az idősek élethosszig tartó tanulásának támogatása; az életkornak megfelelő foglalkoztatási feltételek biztosítása mellett az időskori aktivitást és termelékenységet ösztönző megoldások fejlesztése.

A kormenedzsmet szemlélet elterjesztése mellett, olyan komplex rendszerre van szükség, amelyben a különböző szolgáltatások (foglalkoztatási és munkaerő-piaci, egészségügyi, szociális, oktatási, kulturális) összehangolása az idősedők és idősek szükségleteinek és érdekeinek figyelembevételével történik.

A Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar Munkatudományi Kutatócsoportja, illetve 2017. júniusától a Pécsi Tudományegyetemen megalapított Munkatudományi és Foglalkozásegészségügyi Kiválósági Központ a tanulmányban megjelenő kulturális, közgazdasági, menedzsmet, jogi és egészségügyi szempontokat interdiszciplináris, több tudományterületet magába foglaló kutatási programokban fogalmazza meg.

A korábban elindított, időskorúaknak szóló egyetemi képzések mellett ezzel is hozzá kíván járulni a társadalmi és egyéni szempontból is jelentős problémakör tudományos igényességű vizsgálatához. Ahogyan azt a bevezetőben említettük, jelen tanulmány egy cikksorozat első része, a következő részekben az időskori foglalkoztatás gyakorlati modelljei és azok megvalósítási lehetőségei kerülnek bemutatásra. Ezekben kitérünk majd a demográfiai jellemzők térségi szemléletű vizsgálatára, illetve ezzel összefüggésben az egyes szakmák, szakmacsoportok sajátos lehetőségeinek felvázolására. Vizsgáljuk továbbá a közérdekű nyugdíjas szövetkezetek előtt 2017. júliusától megnyíló jogi lehetőségeket és azok működésének első gyakorlati tapasztalatait.

Irodalom:

1. Adler Judit - Butt László - Gyenes Edina -Timár Szabolcs (2005): Kutatás az idősedő munkavállalók helyzetével kapcsolatban Magyarországon. IBM Magyarország - GKleNET Internetkutató és Tanácsadó Kft. Budapest
2. Augusztinovics Mária: Népeség, foglalkoztatottság, nyugdíj. Közgazdasági Szemle, LII. évf., 2005. május 429–447. p.
3. Barakonyi Eszter (2010): A munkavállalói aktív életkor meghosszabbításának lehetséges eszközei PhD értekezés. Pécsi Tudományegyetem, Pécs
4. Berkhout, Ernest – Heyma, Arjan - Jurriaan Prins: Flexibility@work 2013. Yearly report on flexible labor and employment self-employment across countries in the Great Recession of 2008-2014 Commissioned by Randstad, Amsterdam, April 2013
5. Blanchflower, David G.: Flexibility@work 2015. Yearly report on flexible labor and employment self-employment across countries in the Great Recession of 2008-2014 Commissioned by Randstad, Amsterdam, May 2015
6. Brettner Zsuzsanna: Az időspolitikai lokális interpretációi. Doktori értekezés. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar „A kormányzás területi, történeti és társadalmi dimenziói program” Interdiszciplináris Doktori Iskola. Pécs, 2013

7. Földházi Erzsébet (2015): A népesség szerkezete és jövője. In: Monostori Judit – Óri Péter – Spéder Zsolt (szerk.): Demográfiai Portré 2015. KSH Népeségtudományi Kutatóintézet, Budapest
8. Fifik Erika - Szilágyi Klára: Idősebb munkavállalókkal kapcsolatos politikák Európában és Magyarországon. Kutatási zárótanulmány. In: Horváth Cz. János (szerk. 2005.): Idősebb munkavállalókkal kapcsolatos politikák. Felnőttképzési Kutatási Füzetek, Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest. 9-47. p.
9. Healthy Workplaces Good Practice Awards 2016-2017. Promoting a sustainable working life: Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017
10. Kravalik Zsuzsanna: Az időspolitika gyakorlata az Európai Unióban közösségi és tagállami szinten. In: Idősbarát önkormányzatok. Ifjúsági, Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztérium Budapest, 2005. 312-367. p.
11. Kreiszné Hudák Emese (2016): A demográfiai változások munkaerőpiaci hatásai Magyarországon. <https://www.mnb.hu/kiadvanyok/szakmai-cikkek/> Letöltve: 2017. július 1.
12. Lampek Kinga – Rétsági Erzsébet (szerk. 2015): Egészséges idősödés - Az egészségfejlesztés lehetőségei idős korban. Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar, Pécs
13. Mathiasen David G.: Maintaining Prosperity In An Ageing Society: the OECD study on the policy implications of ageing. Organisation for Economic Co-operation and Development 1998
14. Monostori Judit (2015): Öregedés és nyugdíjba vonulás. In: Monostori Judit – Óri Péter – Spéder Zsolt (szerk.): Demográfiai Portré 2015. KSH Népeségtudományi Kutatóintézet, Budapest
15. Older people in Europe EU policies and programmes. European Parliamentary Research Service 06/05/2014 <http://www.europarl.europa.eu/RegData/bibliotheque/briefing/2014/1EN.pdf> Letöltve: 2017. július 3.
16. Population ageing in Europe: facts, implications and policies Outcomes of EU-funded research. EUROPEAN COMMISSION Directorate-General for Research and Innovation Directorate B — Innovation Union and European Research Area Unit B.6. — Reflective Societies 2014. 27-46. p.
17. Szellő János (2014): Az időskori foglalkoztatás aktuális kérdései. [feek.pte.hu/data /2014/1021/894/PPT](http://feek.pte.hu/data/2014/1021/894/PPT).
18. Szellő János – Nemeskéri Zsolt: A foglalkoztatáspolitikai rendszere és a munkáltatói hatalom összefüggései. In: Bankó Zoltán (szerk.): A munkáltatói hatalom aspektusai. Pécs, Kódex Nyomda Kft., 2016. pp. 131-182.
19. Szécsi Judit: Az idősödő munkavállalók helyzete a munkaerőpiacon. Esély 2014/1. 113-128. p
20. Szémán Zsuzsa: Ki az Idős? - Az öregedés különböző szempontjai. Esély 2008/3. sz.
21. Sz. Molnár Anna (2005): Az idős felnőtt rétegek (45 év feletti) felnőttképzési igényei és képzési lehetőségei. Kutatási zárótanulmány. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest

ERDEI Gábor

ASEM LLL HUB - Nemzetközi hálózat az élet át tartó tanulásért

Az ASEM kialakulása, céljai

Az ASEM (**A**sia-**E**urope **M**ee**t**) kizárólagosan egy ázsiai-európai együttműködési fórum, amely döntően az Európai Unió és ASEAN országok között valósul meg számos területen és formában. Az 1996-ban létrejött államközi kezdeményezés, az első időszakban kizárólag az ázsiai és európai politikai integrációkra (ASEAN, EU) irányult. A két integráció mellett további három ország vett részt az alapításban (Kína, Japán, Dél-Korea). A későbbiek során több hullámban több ország is csatlakozott a kezdeményezéshez a két kontinensről.

Az együttműködés három pilléren nyugszik:

- politikai
- gazdasági
- társadalmi, kulturális, oktatási.

Ugyanakkor a megfogalmazott pillérek mellett az alábbi alapvető szempontok határozzák meg az együttműködést:

Informalitás

Az ASEM nyílt fórumot biztosít szakpolitikusok, kormányzati tisztségviselők és döntéshozók számára, melynek során a közös érdek hangsúlyozása prioritás.

Multi-dimenziionalitás

Ez a szempont azt jelenti, hogy a lehetséges együttműködések teljes spektrumát érinti az ASEM folyamat és azonos súlyt fektetnek a politikai, gazdasági, valamint a társadalmi és kulturális dimenziókra.

Hangsúly a partnerségen

Az ASEM kerüli a „segéyalapú” együttműködést, és ennek értelmében az kooperációk demokratikus, azon szinteket jelentő partnerségi alapról indulnak, melyben a kölcsönös tisztelet és a kölcsönös haszon fogalmazódik meg.

Egyaránt azonos a hangsúly a magas szintű és a személyek között találkozásokon

Az ASEM platformot biztosít a legkülönbözőbb találkozókra, párbeszédre, legyen az állam- és kormányfői, miniszteriális, illetve a társadalmi a politika, társadalom és a gazdaság bármely területéről. (<http://www.aseminfoboard.org/about>)

A kezdeményezésnek politikai legitimitást ad és folyamatos megerősítést kölcsönöz a kétévente esedékes állam- és kormányfői szintű csúcstalálkozó. Az ágazati munkát pedig a tagországok különböző miniszterei által jegyzett miniszteriális szintű találkozók határozzák meg. Az ASEM jelenleg 53 országgal és partnerrel rendelkezik.

ASEM Lifelong Learning HUB szervezeti felépítése, működése

Az ASEM LLL HUB a számos ASEM kezdeményezés közül egy, amely az életen át tartó tanulás lehetőségeire, kihívásaira fókuszál. Bár szervezetileg a 2005-ös koppenhágai éves ASEM találkozón jött létre, mégis közel 10 éves előzményre tekinthet. Az 1996-os ASEM alapítást követően létrejött egy laza nemzetközi hálózat az LLL jegyében. Ez a hálózat elsősorban felsőoktatási intézmények, kutatóhelyek, háttérintézmények, illetve ezek képviselőiből, továbbá minisztériumi delegáltakból állt (s jelenleg is ezek a szereplők a meghatározóak). A kezdeti útkeresés egyik legjelentősebb dilemmáját az okozta, hogy milyen formában működjön a szerveződés: hálózatként, vagy HUB-ként. Mindkét működési formának megvannak az előnyei, ahogyan a nehézségei, hátrányai is. A „klasszikus” HUB egy olyan állandónak mondható szervezeti pontként funkcionál a hálózatot alkotó országokban, amelyek a legkülönbözőbb (de a felvállalt tudományterületre irányuló) kutatómunkát képes ellátni (legyen ez az egyszerűbbnek mondható adatgyűjtéstől, az elemzéseken át a nagyobb lélegzetvételű empirikus kutatásokig). Egyfelől tehát folyamatos szakmai tevékenységről és jelenlétről van szó, másfelől egy ilyen HUB-nak (HUB pontnak) folyamatosan felmerülő működési költségei vannak, amit az ASEM LLL nem tudott és nem is szándékozott finanszírozni. A 2005-ös koppenhágai találkozót követően, bár elnevezésében mégis a HUB rövidítés jelent meg, azonban valójában hálózatként működik a nemzetközi együttműködés. Ennek eredményeként az aktivitás, a bevonás és bevonódás, valamint a munka intenzitása és minősége országoként eltérő, amelyről még a későbbiekben is szólnunk. A hálózat létrehozása során minden résztvevő országból egy felkért felsőoktatási intézmény kap(ott) szerepet, mint „*born member*” (meghívott tag), azonban ez nem zárta ki azt, hogy más intézmények is csatlakozzanak adott országból, bár a preferencia továbbra is az egy ország - egy intézmény modellt támogatja.

Az ASEM LLL HUB-ban megjelenő együttműködés hármasszervezeti felépítettséggel rendelkezik, amely csak laza hierarchiát mutat. Első csoportot az egyetemek, kutatóhelyek közötti együttműködés képezi. Ez azt jelenti, hogy az együttműködésben résztvevő egyetemek által kialakított kutatócsoportok elvégzik a részben általuk, részben pedig a minisztériumok által meghatározott kutatásokat (esetleg fejlesztéseket). A következő csoportosulást a résztvevő egyetemek delegáltjai képezik, rektorok vagy/és az adott kutatási területen jelentős reputációval rendelkező professzorok. Ők mintegy egyetemi tanács működnek. Míg a harmadik csoportot a releváns minisztériumok delegáltjai, hivatalnokai, döntéshozói és egyfajta tanácsadó funkciót testesítenek. Ez a három csoportosulás a nyitott metódus elvét követve határozza meg azon szakmai területeket, amely közös érdeklődésre tartanak/tarthatnak számot. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy az ASEM országok minisztériumai megvitatják és meghatározzák azon problémákat, amelyek a résztvevők többségét érintik, majd kommunikálják ezt az egyetemi testület, valamint a kutatócsoportok felé. A konkrét munka a kutatócsoportokban zajlik, ahonnan az eredményeket eljuttatják el a minisztériumokhoz, szakpolitikusokhoz, döntéshozókhoz.

A szakmai munka (kutatás) öt kutatócsoportban (gyakran kutatói hálózatnak is nevezzük) valósul meg. A 2004-es koppenhágai kutatói találkozón kétnapos ötletelés után négy nagy kutatási téma került megfogalmazásra (az ötödik néhány évvel később jött létre). A kutatási témakörök meghatározásának folyamatában a konferencián résztvevő szakemberek a témák társadalmi,

gazdasági aktualitását, kurrens jelleget, valamint nemzetközi aspektusát hangsúlyozták. Olyan területek kerültek tehát megfogalmazásra, amelyek mindkét kontinensen relevánsak és nemcsak egy-két országot érintenek. Az egyes kutatócsoportok koordinátorok vezetésével működnek. Az IKT, e-learning és e-learning tanulási kultúra kutatási közösségét a Koreai Nemzeti Nyitott Egyetem professzora vezeti (Bowon Kim). A második csoport a munkahelyi tanulás világát vizsgálja a Londoni Egyetem professzorasszonyának vezetésével (Karen Evans). A harmadik kutatócsoport az LLL-hez kapcsolódó professzionalizációt (döntően felnőttoktatók és -képzők professzionalizációja az ASEM országokban) vizsgálja a Duisburg/Esseni Egyetem egyetemi tanárának vezetésével (Ekkehard Nuisl). A később létrejött ötödik kutatócsoport kimondottan az ázsiai partnerek kérése miatt alakult meg és az LLL kulcskompetencia témakörét kutatja (vezetője: Han SoongHee, a Koreai Nemzeti Egyetemről). Jelenleg az ASEM LLL HUB keretei között 32 résztvevő országból 36 partneregyetemről delegált szakember, és közel 60 egyetem kutatója vesz részt a munkában.

Az egyes kutatócsoportok működésüket tekintve, meglehetősen nagy önállósággal bírnak. Az ajánlott kutatási témákon kívül meghatározhatnak újabb vizsgálandó területeket, kialakítják munkarendjüket, találkozóiakat, publikációs tevékenységeiket stb. Az egyes hálózatok egymással jellemzően évente egyszer találkoznak, amikor az éves ASEM LLL HUB konferencia megrendezésre kerül.

Az ASEM LLL HUB központja Dániában az Aarhus Egyetemen működik. Itt szükséges megjegyeznünk, hogy Dánia (az Oktatási, illetve a Külügyminisztérium) a központ működtetése mellett is sokat tett és tesz a teljes ASEM LLL működéséért.

Nemzetközi hálózatok

A globalizációval párhuzamosan, a nemzetközi mobilitás erősödésével és a tudomány határokat átlépő attribútumával a nemzetközi hálózatok és kutatóhálózatok kialakulása is kedvezőbb klíma között valósulhat meg. Ennek eredményeként a nemzetközi hálózatok jelentősebb szerepet játszanak az egyes kutatási területek vizsgálatánál, sőt növekszik azon kutatások száma, ahol a nemzetközi jelleg adhat kulcsot adott probléma megoldására. A hálózatosodás felértékelődése egyértelmű, hiszen ez a szervezeti forma önmagában is hozzáadott értéket képez. (T. H. Davenport – L. Prusak 2001). Másrészt a nemzetközi hálózatok nagyon erős tudományformáló szereppel is bírnak (D. Freshwater – G. Sheerwood – V. Drury 2006).

Az alábbiakban - a teljesség igénye nélkül – néhány, a nemzetközi kutatói hálózatok által megjelenített lehetőségek kategóriájába tartozó szempontot listázunk.

Lehetőségek:

- A kutatásokkal, fejlesztésekkel foglalkozó nemzetközi hálózatok számottevő potenciállal rendelkeznek a közös munkák és közösen létrehozott tevékenységek elvégzésére.
- Széleskörű, nemzetközi szintű ismeret, tudás, tapasztalat jelenik meg a hálózatok kutatócsoportjaiban.
- Szakmai kompetenciák, tudások fejlesztése, erősítése.

- A kultúrák eltéréséből fakadó új tudások, ugyanakkor a kultúrák közötti párbeszédéből, együttműködésekéből szinergia alakul(hat) ki.
- Problémák, kutatási kérdések eltérő szempontú megközelítései.
- Korábbi szakmai prioritások újragondolása.
- Nemzetközi kapcsolódásokon keresztül meglévő tacit tudások, ismeretek manifesztálódnak.
- Új megoldások régi (eddig meg nem oldott) problémákra.
- Új, közös projektek, pályázatok valósulhatnak meg.
- Közös publikációk.
- Személyes inspiráció, ambíciók, és a reputáció erősödése.
- Vonzó, további kooperációkra motiváló közeg.
- Hozzáférés a kutatásokat segítő külföldi anyagokhoz, infrastruktúrákhoz.
- A nemzetközi együttműködések képesek regionális és nemzetközi kérdések, problémák megoldására.
- Más kultúrák, országok megismerése. (K. Haegeman – N. Harrap – M. Boden – N. Özbolat 2014)

Másrészt természetesen jelen vannak az akadályozó, az együttműködést nehezítő aktorok is. Ezek közül kettőt hangsúlyozunk. A nemzetközi (sok esetben) komparatív társadalomtudományi kutatások egyik nehézséget maga a vizsgálat tárgyát képező társalmi jelensége okozza. Eltérően jelentkezhet más politikai, gazdasági, kulturális kontextusban a távolról azonosnak mutakozó társadalmi jelenség, miközben csak morfológiájában azonos, tartalmában, mechanizmusában, kontextusában pedig egészen eltérő. Így bár a konceptualizáció megvalósul (s maga a kutatás is azonos módszerrel) a nemzetközi hálózatban lévő kutatók össze nem vethető eredményeket kap(hat)nak. S arról itt nem is teszünk említést, hogy számos esetben nincs jelen a vizsgálat tárgyát jelentő esemény, jelenség, intézmény a kutatásban résztvevő partner országok mindegyikében (SongHee Hang 2011).

A másik problémát a kultúrából (nyelvből) fakadó különbség okozza. A nemzetközi hálózatok és komparatív kutatások sikerének záloga a jelenségre, folyamatra, intézményre stb. használt fogalmak (közeli) azonossága, transzferabilitása. A társadalomtudományi kutatások különösen gyakran találják magukat olyan helyzetben, amikor ez az alapfeltétel nem áll fenn.

S még egy észrevétel. Az ASEM esetében főként a társadalomtudományi kutatások megvalósítása során, téma specifikusan tapasztalhatjuk azt a jelentős különbséget, amely abból fakad, hogy Európa egy felvilágosodás utáni kontinens, míg Ázsiáról ez alapvetően nem mondható el. Az európai társadalomkritika árnyaltabban, mélyebben és komplexebben jelenik meg (jelentős múlttal rendelkezik), míg az ázsiai területek többségére ez nem jellemző. Az ASEM LLL HUB kutatásai esetében is előfordul(t) néhány ilyen helyzet.

Hazai kísérletek

A Debreceni Egyetemen a jelenlegi elnevezésében Nevelés- és Művelődéstudományi intézetet alkotó tanszékek, valamint ezek jogelődjeiben az elmúlt évtizedekben felhalmozott szakmai tapasztalat, korábbi és jelenlegi szakmai tevékenységek és kapcsolatrendszerek alapján 2004-ben kapott az Egyetem felkérést arra, hogy mint meghívott tag (born member) vegyen részt a hálózat munkájában (a 2004-es év nem véletlen, hiszen Magyarország ekkor csatlakozott az EU-hoz). Fontos továbbá megjegyeznünk azt is, hogy a két egység által alapított Neveléstudományi Doktori Programban az országban elsőként jelent meg az andragógia, felnőttoktatás, felnőttképzés és LLL szemlélet, mely alap kutatások, de még jellemzőbben empirikus munkák nagy számát biztosította és biztosítja a tudományos terület számára.

A nemzetközi hálózatban szerzett tapasztalatok alapján, valamint azon helyzetből kifolyólag, mi szerint a Debreceni Egyetem nem törekszik arra, hogy az AEM LLL HUB hálózatosodását kizárólag saját intézményében képezze le (mint ahogyan azt teszik több partnerországban, ahol egy egyetem képviselői csatlakoznak az összes nemzetközi hálózathoz), egy olyan országosan működő hálózat létrehozásán fáradozott, amely leképezi az ASEM LLL HUB hálózatának kutatási profilját és kutatási témáit. Ennek eredményeként több hazai egyetemet, főiskolát kért fel az együttműködésre és az előzetes tervek szerint a következőképpen formálódott volna az országos hálózat a nemzetközi mintára (ekkor a nemzetközi hálózatban is négy kutatócsoport működött és még nem jött létre nemzetközi szinten sem az ötödik csoport).

A Pécsi Egyetem az LLL professzionalizáció, az Eszterházy Károly Főiskola az IKT, a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem a nemzeti stratégia, a Debreceni Egyetem a munkahelyi tanulás hazai kutatócsoportjait vezette volna. Ezen intézmények számára feladatként fogalmazódott meg, hogy saját kutatócsoportjukat országos hálózattá fejlesszék egy-két éven belül, vonják be azon intézményeket, szakmai műhelyeket, kutatóhelyeket, amelyek ezeken a szakmai területen aktívak. A Debreceni Egyetem, mint a nemzetközi hálózat tagja az egész magyarországi hálózat koordinátori feladatát is ellátta volna. Az egyes kutatócsoportokat vezető, fent ismertetett intézmények kiválasztása, azok szakmai munkássága alapján, releváns szervezeti egységeinek jelenléte, illetve egy-egy olyan formátumú kutatóprofesszor köré szerveződött volna, amely képes lett volna életképes hálózatokat kialakítani. Ezen 2006-os kezdeményezést az akkori NFI (Nemzeti Felnőttképzési Intézet) felkarolta, egyben házigazda szerepét is betöltötte az első ülésen. Azonban 2007-ben az NFI beolvadt az NSZI-be (Nemzeti Szakképzési Intézet), a felnőttképzés és az LLL szemlélet alárendelt szerepet játszott a létrejött NSZFI-ben és a kezdeményezés is elhalt. Ugyanakkor a kezdeményes pozitív példaként jelent meg a 2006-os éves nemzetközi ASEM LLL HUB találkozón és a többi ország számára is jó példaként szolgált a rendezvényen. Bár a hazai hálózat így érdemi tevékenységét nem kezdte el, azonban néhány évvel később az ASEM LLL HUB tanácsadó testülete a magyar Oktatási Minisztérium nemzetközi területért és kapcsolatokért felelős főosztályvezetőjét kérte fel az ASEM LLL HUB Chair-i posztra, illetve a kapcsolódó feladatok ellátására. Ez bizakodást jelentett a megkezdett hazai kezdeményezés folytatására és arra is, hogy az Magyarország legyen a házigazdája a soron

következő valamelyik éves ASEM LLL HUB találkozóznak. Azonban az újabb hazai politikai és szakpolitikai változás ezt sajnos nem tette lehetővé.

Zárszó helyett

Az ASEM, és ezen belül az ASEM LLL HUB jelentős szakmai potenciállal bíró két kontinensre kiterjedő hálózat, amely számos lehetőséget biztosíthat a témával foglalkozó, a hazai felsőoktatásban és kutatóhelyeken tevékenykedő oktatók és kutatók részére.

Talán célszerű lenne visszatérni a 10 évvel ezelőtti kezdeményezéshez, melynek megvalósulásként hazai összefogással, minisztériumi (háttérintézményi) támogatással megalkadna a hazai hálózat és elindulna a szakmai munka, majd ezzel párhuzamosan egyre erőteljesebben kapcsolódni az ASEM LLL HUB releváns kutatócsoportjaihoz.

Felhasznált irodalom:

Dawn Freshwater – Gwen Sheerwood - Vicky Drury (2006): International research collaboration - Issues, benefits and challenges of the global network. in: Journal of Research in Nursing Vol. 11 Issue 4.

Karel Haegeman – Nicholas Harrap - Mark Boden - Nida Özbolat (2014): Added value of transnational research programming: lessons from longstanding programme collaborations in Europe. European Commission, Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies, Luxembourg.

National Research Council (2008): International collaborations in behavioral and social sciences. Committee on International Collaborations in Social and Behavioral Sciences Research. The National Academies Press, Washington D.C.

SongHee Hang (2011): Asia needs humanistic learning. in: Lifelong Learning – the need for new models 9-10 p. ASEM Magazine vol. 1.

Thomas H. Davenport – Doreen Prusak (2001): Tudásmenedzsment, Kossuth Kiadó, Budapest.

Letöltés:

<http://www.aseminfoboard.org/about> (letöltés: 2017. 08. 13. 11:31)

BAJUSZ Klára

„Új szín az életemben”

60 év felettiak a Pécsi Szenior Akadémián

A Pécsi Szenior Akadémia

A Pécsi Szenior Akadémia a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karán jött létre 2014-ben. A célunk az volt, hogy létrehozzunk egy olyan felnőttoktatási (pontosabban idősoktatási) szervezetet, mely a pécsi és Pécs környékén élő 60 év felettiak számára nyújt tanulási lehetőségeket.

Az akadémia időbeosztása az egyeteméhez igazodik: szemeszterenként 7 alkalommal tartunk előadásokat, minden második szerdán 15 órai kezdettel. Témaköreink az idősödők érdeklődési területeihez igazodnak: kultúra, művelődés, média, gazdaság, pénzügy, történelem, helytörténet, pszichológia, gerontológia, oktatás, egészség, életmód, orvostudomány, társadalmi és szociális kérdések. A félévek végén oklevelet adunk át azoknak, akik legalább hat előadást meghallgattak a hétből. Rendszeresen 150-200 oklevelet osztunk ki, ez azt jelenti, hogy igen sokan alkotják azt a „kemény magot”, akik szinte minden alkalommal, zömében az első szemesztertől jelen vannak az előadásokon. Az ünnepélyes oklevélátadó műsor programját hagyományosan szenior hallgatóink adják: szavalnak, saját verseiket olvassák fel, énekelnek, kórusok lépnek fel, hagyományörző, amatőr művészeti csoportjaik mutatkoznak be.

A szemeszterek gerincét adó előadásokra tanfolyamok és egyéb programok épülnek. Ezek egy része önköltséges (itt az oktatók óradíját kérnek, így a résztvevők is fizetnek tandíjat), egy része ingyenes (itt az oktatók önkéntes munka keretében tanítanak, így a részvételért sem kell fizetni). A tanfolyamok témakörei igen változatosak: népszerűek a számítógépes és idegen nyelvi képzések, évek óta működik az idősek biblioterápiás csoportja. Módszertanilag hangsúlyos, hogy előadásaink és tanfolyamaink egy részét szenior előadók tartják (angol és német nyelv, tízujjas vakírás számítógépen, ökológia, etológia). Vannak olyan csoportjaink, melyek már önállóan működnek, az egyetem csak helyet ad, vagy az információátadásban segít (bridzsklub, szenior turistacsoport). Zajlanak emellett egyetemi oktatóink tanfolyamai is: számítástechnika, filmkultúra, konfliktuskezelés, művészettörténet, biblioterápia, antropológia, történelem témakörben. A tanfolyamok vagy oktatói felajánlásra jönnek létre, vagy egy-egy előadástéma folytatásaként születnek, vagy résztvevői javaslatra indulnak.

2017 szeptemberében a hetedik szemeszterünk kezdődik. Regisztrált résztvevőink száma ma már több, mint 600 fő. Hallgatóink 59-95 évesek, leginkább azonban a hatvanas-hetvenes korosztály aktív. Az idősek 40%-a diplomás, jellemző a középfokú végzettség. Résztvevőink 85%-ban nők. 90%-ban pécsiek, azonban van, aki 40 kilométeres távolságból jár rendszeresen az akadémiára. Hallgatóink között természetesen jelen van a lemorzsolódás. Ennek részben sajnálatos oka a betegség vagy halál, illetve az élethelyzet olyan jellegű megváltozása, mely ellehetetleníti az akadémia látogatását (pl. költözés, otthonba kerülés, családtag megbetegedése, stb). Folyamatos azonban az új hallgatók megjelenése is annak ellenére, hogy a programot a második szemesztertől kezdve már nem hirdetjük (ennek elsődleges oka a helyhiány: az előadásokon így is megjelenő 200-250 hallgatónál több érdeklődő befogadására nincs alkalmas termünk).

Kérdőíves felmérés

A hatodik szemeszter végén kérdőíves felmérést végeztünk szenior hallgatóink körében, immár harmadik alkalommal. A jelenlegi adatfelvétel 2017. május-júniusban, három egymást követő előadáson történt azért, hogy a kérdőív minél több résztvevőhöz eljuthasson, hiszen nem jelenik meg minden hallgatónk feltétlenül minden előadáson. Természetesen arra felhívtuk a résztvevők figyelmét, hogy mindenki csak egy alkalommal töltsse ki a kérdőívet. A válaszadás önkéntes és anonim módon zajlott. Az írásbeli kikérdezés során összesen 155 kitöltés történt, minden kérdőív értékelhető volt. A minta ugyan nem reprezentatív, de több szempontból leképezi a populációt (nemi és életkori arányok, lakóhely szerinti megoszlás). A kérdőívet leginkább az a – már említett – „kemény mag” töltötte ki, akik rendszeresen látogatják az akadémiát, jellemzően már az első szemesztertől kezdve.

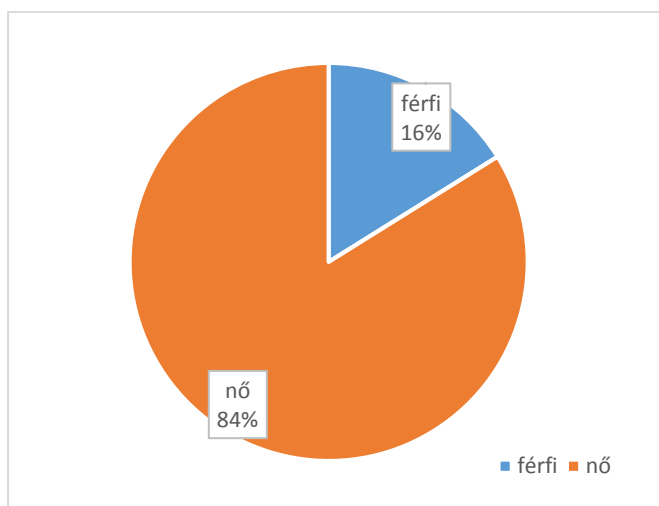
A vizsgálat hipotézisei a következők voltak:

1. Azok, akik legalább két féléve járnak az akadémiára, többet járnak társaságba, mint korábban.
2. Azok, akik legalább két féléve járnak az akadémiára, nyitottabbnak érzik magukat, mint korábban.
3. Azoknak, akik legalább három féléve járnak az akadémiára, egészségi állapota javult vagy változatlan (nem romlott).
4. A résztvevők legalább 50 %-a tudásbővítés (információszerzés), legalább 30%-a társas kapcsolatok fenntartása céljából jár elsősorban az akadémiára.

A kérdőívben számos demográfiai kérdést is feltettünk azzal a céllal, hogy mélyebben jellemezni tudjuk az akadémia hallgatói összetételét. A kérdőív végén visszajelzéseket, javaslatokat is vártunk további működésünkre vonatkozóan.

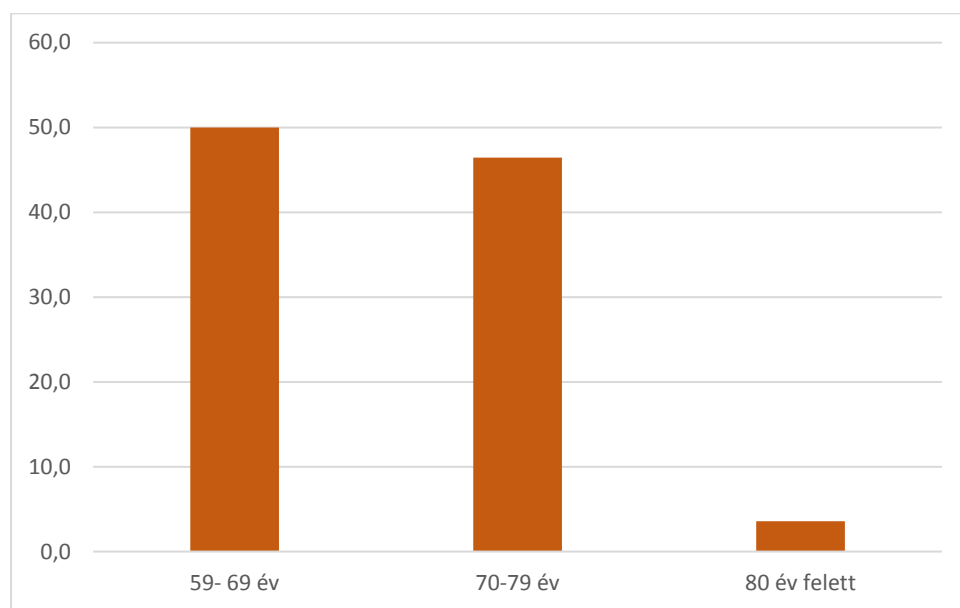
A kikérdezés eredményei

A 155 válaszadó a nemek arányát tekintve reprezentatív módon képezi le a populációt – az összes regisztrált hallgató között a férfiak aránya ugyanakkora, mint jelen esetben. Az eset nem egyedi; felnőttképzési és idősoktatási programokon egyaránt felülreprezentált a nők aránya. Az akadémia férfi hallgatói jellemzően férjek, ők sokszor feleségük hatására járnak az előadásokra, szinte kivétel nélkül párban, és rendszeres résztvevőként. Elenyésző az egyedülálló férfiak jelenléte hallgatóink között (1. ábra).



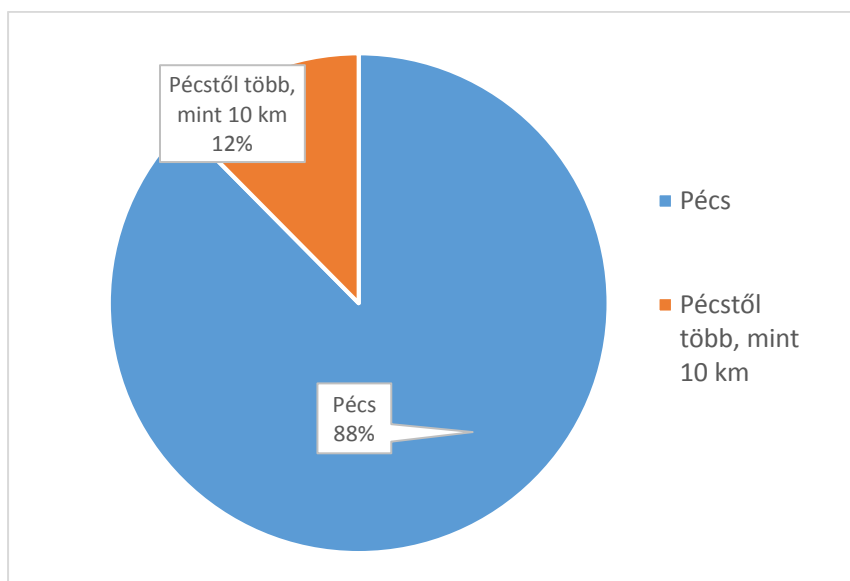
1. ábra. A válaszadók nemi megoszlása (%) (n=155)

A válaszadók közel fele-fele arányban a hatvanas, illetve hetvenes éveikben vannak. 80 év feletti hallgatóink száma jóval alacsonyabb, ez tükröződik ebben a vizsgálatban is (2. ábra).



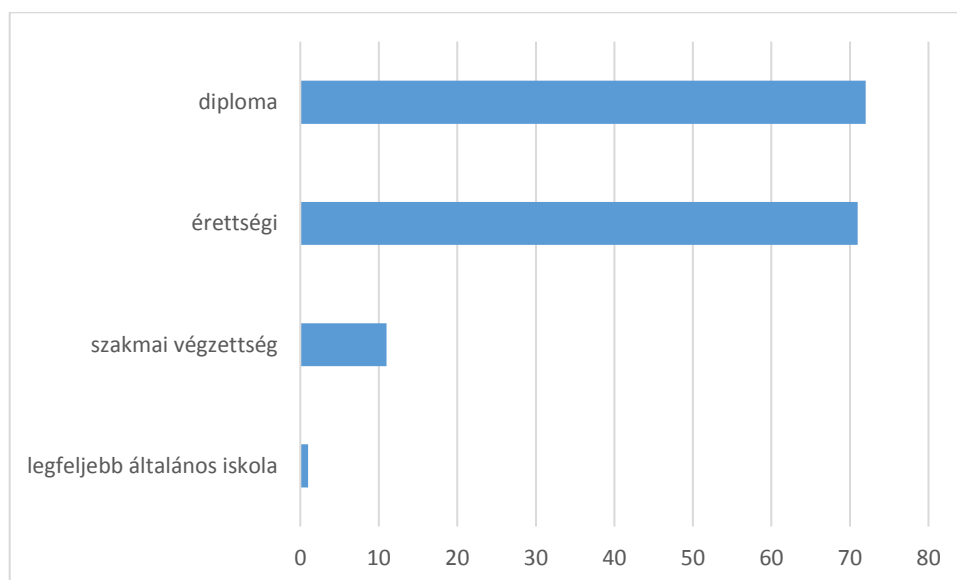
2. ábra A válaszadók életkor szerinti megoszlása (n=155)

A válaszadók lakóhely szerinti megoszlása is jellemzi a populációt, hisz az akadémiát jellemzően pécsi lakosok látogatják. A válaszadók között nem volt olyan, aki vidéki lakos és a város 10 km-es vonzáskörzetéből jár, viszont távolabbról, akár 40 km-ről is rendszeresen érkezők igen; a válaszadók 12%-a tartozik az utóbbi csoporthoz (3. ábra).



3. ábra. A válaszadók lakóhely szerint (%) (n=155)

A válaszadók több, mint 90%-a legalább középfokú végzettségű: fele-fele arányban érettségizett, illetve diplomás (ez az adat is megfelelően képezi le a hallgatói populációt). Az alapfokon iskolázott, vagy alapfokú szakmai végzettséggel (szakmunkás) rendelkezők aránya még nagyon alacsony (8%) (4. ábra).



4. ábra. A válaszadók iskolai végzettség szerint (fő) (n=155)

Elsődleges céljaink közé tartozik, hogy az akadémia életébe az alacsonyabb szinten iskolázott 60 év felettieket is be tudjuk vonni. Ennek a célcsoportnak az elérése természetesen nehezebb: több a tanulási gát, az önbizalomhiány, kevesebb a tanulási motiváció, kevésbé támogató a környezet,

hiányoznak a hozzáférés feltételei, stb.¹ Az iskolázatlan idősök számára az egyetemi közeg is elriasztó, hiszen úgy gondolják, hogy ott nem éreznék otthonosan magukat, nem értenék az elhangzottakat, nem tudnák, hogyan kell ott megjelenni, viselkedni. Félnak a kudarctól, sokszor a szégyentől. Az akadémia hallgatóságát képező iskolázott idősök jellemzően értelmiségi munkakörökből mentek nyugdíjba (tanárok, mérnökök, középvezetők, közművelődésben dolgozók), illetve olyan életmódot folytatnak, melyben a tanulás rendszeresen helyet kapott és kap. Legtöbbjük más tanulócsoportoknak is tagjai, sokszor vezetői (nyugdíjas klubok, szakkörök, művészeti csoportok). Ennek ellenére az akadémia iránt az érdeklődés részükről is folyamatos és töretlen, a résztvevők kifejezetten igénylik a rendszeres találkozásokat és programokat.

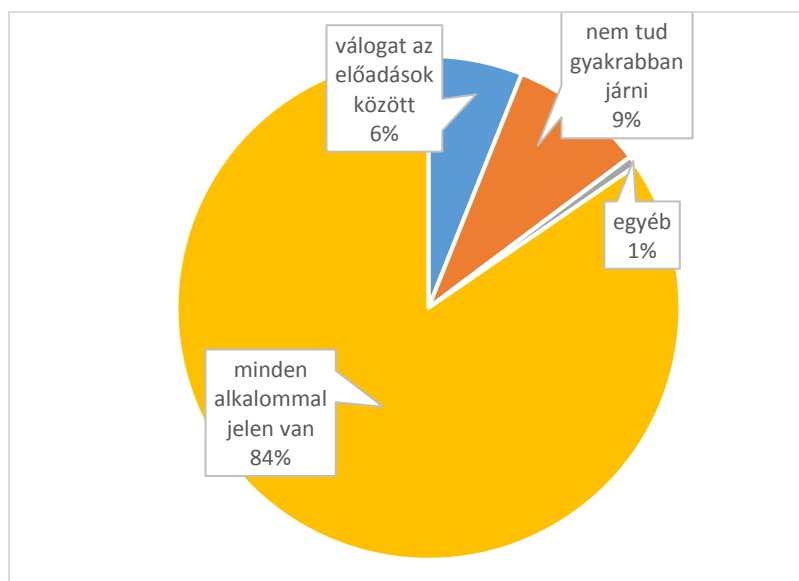
A válaszadók többsége az első szemesztertől kezdve hallgatója az akadémiának (63%). Ez azért is szerencsés, mert valós változásokat mérhetünk, és valós tapasztalatokra kérdezhetünk rá. Azoknak az életében, akik néhány hónapja járnak hozzánk, nyilván még jelentős változást nem hozhattunk (1. táblázat).

szemeszter	fő	%
első félév	98	63
második félév	11	7
harmadik félév	18	12
negyedik félév	7	5
ötödik félév	13	8
hatodik félév	8	5
összesen	155	100

1. táblázat *Mióta jár az akadémiára? (fő és %) (n=155)*

A válaszadók meghatározó többsége (84%) rendszeresen eljár az előadásokra, legfeljebb egy alkalmat hagy ki félévenként, így oklevelet is kap (ahogyan arra már korábban utaltunk, a kérdőívet kitöltők elsősorban a „kemény maghoz” tartoznak) (5. ábra).

¹ Az időskori tanulási motivációkról és gátakról lásd bővebben: Bajusz Klára – Jászberényi József (2013): Az időskori tanulásról. = Kultúra és Közösség. IV. évf. III. szám. p. 59-66.



5. ábra. Milyen gyakran jár az akadémiára? (%) (n=149)

Azok, akik ritkábban jönnek, ezt vagy azért teszik, mert nem tudnak gyakrabban jönni, vagy azért, mert érdeklődési körüknek megfelelően „mazsoláznak” az előadások között. Az okok között sem a távolság, sem az életkor nem volt meghatározó (3-4. táblázat), hiszen a távolmaradók meghatározóan pécsiek, és nem a korosabban közül kerülnek ki. A „mazsolázók” viszont inkább diplomások, talán több feladattal, közösségi szereppel, tudatos témaválasztással (2. táblázat).

3. táblázat. Az akadémiát nem rendszeresen látogatók végzettség szerint (n=28)

	fő	%
szakmai végzettség	2	7,1
érettségi diploma	10	35,7
összesen	16	57,1
	28	100,0

2. táblázat. Az akadémiát nem rendszeresen látogatók lakóhely szerint (n=27)

4. táblázat. Az akadémiát nem rendszeresen látogatók életkor szerint (n=28)

életkor	fő	%
59-69	14	50
70-79	13	46
80 felett	1	4
összesen	28	100

lakóhely	fő	%
Pécs	22	79
Pécstől több, mint 10 km	5	18
összesen	27	99
nem válaszolt	1	4
mindösszesen	28	100

Az „Elsősorban miért jár az akadémiára?” kérdés kapcsán alapvetően kétféle motiváció merült fel: az ismeretszerzés és a kommunikációs szükséglet (5. táblázat). Ez azért is érdekes, mert itt nyílt kérdést tettünk fel, így számos ok megjelenhetett volna, a válaszok azonban egyértelműen e köré a két motiváció köré csoportosulnak. A válaszadók háromnegyede a szellemi frissesség megőrzése céljából jár elsősorban a programjainkra, közel ötödük számára pedig a tudásbővítés és a társasági kapcsolatok egyformán fontosak. Csupán néhányan jelölték meg elsődleges célként a közösséghez tartozást. Ennek oka lehet, hogy résztvevőink iskolázottak és más csoportokban is aktívak, így valószínűleg nem magányosak, mint sokan mások ebből a korosztályból.

5. táblázat Az akadémiára járók elsődleges motivációi

Miért jár az akadémiára?	fő	%
ismeretszerzés, szellemi frissesség megőrzése	118	76
társaság	3	12
ismeretek és társaság együtt	26	17
nem válaszolt	8	5
összesen	147	95
összesen	155	100

A „Mi a legjobb az akadémiában?” kérdésre is érdekes válaszok születtek. Elsősorban a „kimozdulok” és „tanulhatok” megfogalmazás jelent meg, de voltak beszédes megoldások is, melyekből kitűnik az akadémiához fűződő érzelmi kapcsolat:

- „Családias a hangulat”
- „Idősek összefogása”
- „Még most is tanulhatok!”
- „Tartozunk valahova”
- „Asszonyok, csajok”
- „Itt törődnek az idősekkel”
- „Új szín az életemben”

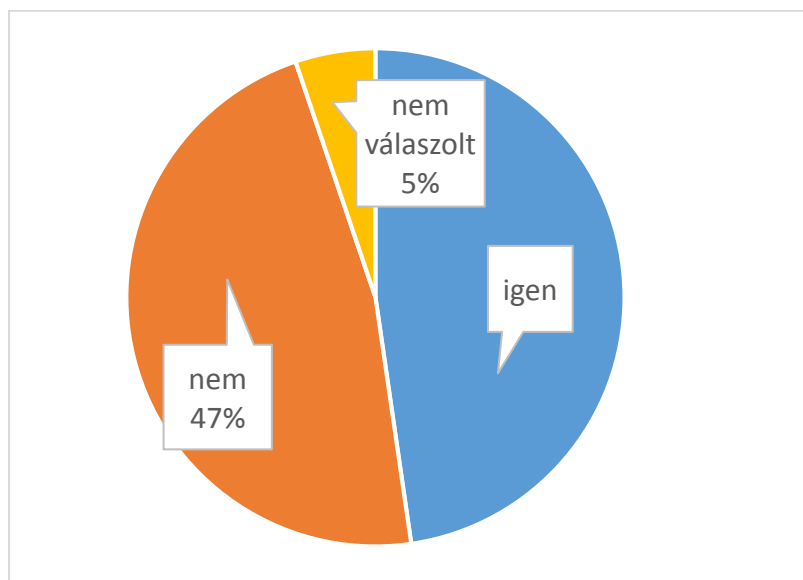
Számunkra kiemelkedően fontos, hogy lássuk, az akadémia milyen változást hoz a résztvevők életvitelében, illetve hoz-e egyáltalán változásokat. Ezért is szerencsés, hogy a válaszadók közel háromnegyede az első félétől jár az előadásokra, hiszen hosszabb távú, valós hatások mérhetőek.

Az akadémiát látogatók egészségügyi állapota a következőképpen változott, mióta a Pécsi Senior Akadémiára járnak: 15%-uknak javult, 85%-nak nem változott, és senkinek sem romlott (!). Ez utóbbi adat talán a legérdekesebb. Ahhoz természetesen mélyebb összefüggéseket is vizsgálunk kéne, hogy az akadémiára járást (azaz az aktivitást) és az egészségi állapotot egyértelműen összefüggésbe tudjuk hozni. Az azonban közismert, hogy a szellemi és fizikai aktivitás kölcsönösen hatnak egymásra, így feltételezhető, hogy a javuló szellemi teljesítmény preventív egészségmegőrző hatással bír (6. táblázat).

mióta jár az akadémiára	egészségügyi állapota				összesen
	romlott	javult	nem változott	nem válaszolt	
első félév	0	11	85	2	98
második félév	0	0	11	0	11
harmadik félév	0	7	11	0	18
negyedik félév	0	2	5	0	7
ötödik félév	0	1	11	1	13
hatodik félév	0	1	5	2	8
összesen	0	22	128	5	155

6. táblázat A hallgatók egészségi állapotának változása (fő) (n=155)

Azt is feltételeztük, hogy aki rendszeresen jön az előadásokra, nyitottabb lesz és gyakrabban jár majd társaságba, mint korábban. Ez a feltevésünk nem igazolódott, bár a jelenlegi mérés adataiból nem derül ki, hogy az akadémia hallgatósága közül kik azok, akik számára életmódváltást nem igazán jelentett a beiratkozás, hiszen korábban is több szervezet, nyugdíjascsoport tagjai is voltak. A válaszadók fele viszont gyakrabban jár emberek közé, mióta az akadémiára jár - önmagában ez is szép eredmény (6. ábra).



6. ábra Gyakrabban jár-e társaságba, mióta az akadémia tagja? (n=100)

Szintén az akadémia létjogosultságát igazolja, hogy a 155 válaszadó 90%-a nyitottabbnak tartja magát a világ dolgai iránt, mióta hallgatónk lett. Ismét nyitott kérdésként tettük fel a következőt: „Milyen változásokat hozott az Ön életében az akadémia?”. Néhány meghatározó válasz, összefüggésben az előzőekkel:

- „többet vitázom, nyitottabb vagyok”
- „elgondolkozom”
- „nyitottabb szemmel nézem a világot”
- „többször újat tudok mondani ismerőseimnek”
- „könyvtárba is járok, és hozzáolvasok”
- „szomjazom az újra”
- „a családom szerint többet beszélek”
- „sokszor megbeszéljük az itt hallottakat”

Vannak, akiknek az életébe rendszerességet hozott az akadémia:

- „mindig várom a szerdákat”
- „újra járhatok iskolába”
- „rendszerességet hozott”

Vagy javítja az életminőséget, a valahova tartozást:

- „tetszik, kikapcsol”
- „jobb a közérzetem”
- „újra fel kell öltöznöm”
- „hasznos közösséghez tartozom”
- „fejlődés”
- „közösségi életet kovácsolt”

Hipotézisek

1. Azok, akik legalább két féléve járnak az akadémiára, többet járnak társaságba, mint korábban.

A hipotézis nem igazolódott. Azoknak, akik legalább két féléve járnak az akadémiára (n=134), csupán a fele (pontosan 50%) jár gyakrabban társaságba.

2. Azok, akik legalább két féléve járnak az akadémiára, nyitottabbnak érzik magukat, mint korábban.

A hipotézis igazolódott, hiszen majdnem minden válaszadó (90%) nyitottabbnak tartja magát, mióta az akadémiára jár függetlenül attól, hogy hány szemeszterrel ezelőtt iratkozott be.

3. Azoknak, akik legalább három féléve járnak az akadémiára, egészségi állapota javult vagy változatlan (nem romlott).

A hipotézis szintén igazolódott, hiszen ahogyan azt korábban kifejtettük, szerencsére egy válaszadó egészségi állapota sem romlott, mióta az akadémiára jár. Azok közül, akik legalább három féléve járnak (n=132), 20 válaszadó jobban van, 112 egészségi állapota változatlan.

4. A résztvevők legalább 50 %-a tudásbővítés (információszerzés), legalább 30%-a társas kapcsolatok fenntartása céljából jár elsősorban az akadémiára.

A hipotézis első fele igazolódott, hiszen ahogyan korábban is kifejtettük, a válaszadó hallgatók 76%-a a tudásszerzés miatt jár hozzánk elsősorban. A hipotézis második fele azonban nem igazolódott, mivel mindössze 12% tekinti elsődleges motivációnak a társas kapcsolatok kialakítását.

Fejlesztési irányok

Az akadémia reményeink és tapasztalataink szerint több, mint a szabadidő hasznos eltöltésének színtere. Annak ellenére, hogy számos pozitív visszajelzést kapunk hallgatóinktól, előadóinktól és a szakma egyéb szereplőitől egyaránt, számos fejlesztési irányt meg tudunk határozni.

Fejlesztések a térben

Idősoktatási programokra számos olyan helyszínen szükség lenne, ahol ez jelenleg nem elérhető. A meredek települési lejtő és a hozzáférési nehézségek miatt a kisebb településeken eleve kevesebb felnőttoktatási program kerül meghirdetésre, ez pedig fokozottan igaz az idősoktatási programokra annak ellenére, hogy igény ezekre gyakorlatilag mindenhol lenne. A nagyvárosok mindegyikében sem érhetőek el szenior programok, az érdeklődés pedig jól látható, ha megfigyeljük, hogy a közművelődési programok látogatóinak jó része is nyugdíjas. A megye, illetve a régió számos településén nyújthatna az akadémia idősoktatási szolgáltatásokat, ha erre megfelelő anyagi, infrastrukturális és humán erőforrás állna rendelkezésünkre.

Annak ellenére, hogy első hallásra szépen hangzik a 620-nál több regisztrált szenior hallgató, Pécsen is kevés 60 év felettit érünk el. Ennek okaira korábban részben utaltunk már. Ha abból indulunk ki, hogy Pécs lakosságának harmada 60 év feletti, akkor eddigi eredményeinken van mit javítani, hiszen a célcsoport alig több, mint 1%-át tudtuk aktivitásra sarkallni.

Fejlesztések a módszertanban

Jelenlegi képzési palettánk bővíthető lenne. Szükség lenne preventív programokra (időstorna, jóga), művészeti csoportok működhetnének, de jelenleg ezekhez tárgyi feltételeink nincsenek meg (öltözők, vizesblokkok, rajzpadok stb). Több tanfolyamra is minden bizonnyal lenne érdeklődés, ha lenne olyan kollégánk vagy önkéntesünk, aki heti néhány napon ügyelet tart az akadémián, intézi a jelentkezéseket, befizetéseket, részt vesz az oktatásszervezésben. Szükségünk lenne modernebb hangosításra és kivetítőre, hogy a rendszeresen 200 fős hallgatóság jobban élvezhesse az előadásokat. A szenior turistacsoport által szervezett túrák mellett lenne igény egész napos kirándulásokra, tanulmányutakra is.

Fejlesztések időben

A Pécsi Szenior Akadémia hallgatósága jelenleg kéthetente találkozik rendszeresen, ilyenkor vannak az előadásaink. Többször felmerült már az igény arra, hogy hetente tartsunk plenáris előadást, azaz szemeszterenként 12-14 alkalommal, erre szintén nincs most lehetőségünk.

Az akadémia működtetésére és a gerontológia módszertani fejlesztésére tavaly létrehoztuk az Aktív Időskorért Alapítványt. Problémát jelent, hogy az oktatáspolitikai számára az idősoktatás jelenleg nem stratégiai feladat, így a támogatások, a pályázati források is hiányoznak. Lassan körvonalazódni látszik azonban az a kényszer, hogy az eddig hagyományosan nyugdíjközeli korban lévők tovább maradjanak a munkaerőpiacon. Ez a paradigmaváltás nélkülözhetetlenné teszi idővel az idősoktatás fejlesztését, bizonyos szegmenseiben piaci alapúvá történő fejlesztését.

Bármilyen mértékben is fejlődik majd a hazai idősoktatás, célunk, hogy a Pécsi Szenior Akadémia ennek meghatározó szereplője maradjon.

Bibliográfia:

Bajusz Klára – Jászberényi József (2013): Az időskori tanulásról. = Kultúra és Közösség. IV. folyam IV. évfolyam, III. szám. p. 59-66.

Boga Bálint (2014): Pillantás a dombról. Válogatott fejezetek az idősödéstudomány területéről. United P.C. Verlag.

Butler, Robert N. (2010): The Longevity Prescription: The 8 Proven Keys to a Long, Healthy Life. Penguin.

Dr. habil. Bajusz Klára Ph.D. a PTE KPVK egyetemi docense. A Felnőttképzési és Gerontoeducációs Tanszék vezetője, a Pécsi Szenior Akadémia szakmai vezetője. Elsődleges kutatási területei: az iskolázatlanság társadalmi hatásai; az időskori tanulás hatása az életvitelre.

KOLLER Inez Zsófia

VINCE: Hogyan mérjük az újonnan érkezők előzetes tudását?

Az Európába újonnan érkezők (menekültek és egyéb migránsok) száma drasztikusan megemelkedett az utóbbi években, akik háború vagy kilátástalan életkörülmények elől menekülnek, vagy más okból keresnek jobb életlehetőségeket. Számuk valószínűsíthetően tovább növekszik majd a következő években. Az újonnan érkezők számos nehézséggel szembesülnek európai letelepedésük során, ezek közül a VINCE projekt a munkaerő piacra jutásukra, illetve továbbtanulásukra koncentrál. Az Európa Tanács nemrégiben elismerte, hogy az oktatás döntő szerepet játszik a migránsok megsegítésében. Az integrációs folyamatnak része kell, hogy legyen a képzettségek elismerése, valamint az oktatás is, amely önmagában is értékes eszköz az egész európai lakosság társadalmi kohéziójának, szolidaritásának, toleranciájának, diverzitásának és emberi jogainak előmozdításában, hiszen képes hatékonyan küzdeni a rasszizmussal, idegengyűlölettel, antiszemitizmussal, iszlamofóbiával és az intoleranciával szemben.

Az újonnan érkezők elé a gyakorlatban számos akadály gördül, amely tovább nehezíti integrációjukat a befogadó társadalmakban. Az egyik ilyen akadályozó tényező az, ha van is képzettségük valamilyen területen, kompetenciáikat nem ismerik el. Ennek több oka lehet, készségeik és ismereteik nem feltétlenül illeszkednek a befogadó országok előírásaihoz, eljárásrendjéhez, hiányoznak az igazoló dokumentumaik, vagy szakmai karrierjük nem összeegyeztethető a befogadó ország igazolási rendszerével. Ez megakadályozza, hogy belépjenek a munkaerő piacra, vagy, hogy folytassák tanulmányaikat, s így veszélyezteti esélyeiket a társadalmi integrációban is.

A VINCE projekt egyik fő célkitűzése az, hogy már meglévő módszereket alkalmazzon a hátrányos helyzetű személyek egyetemi képzésbe való bevonásához, ami társadalmi integrációjukat is segíti, egyben hatékony eszköznek mutatkozik a diszkriminációs gyakorlatok visszaszorításában. Másrészt új eszközöket fejlesszen ki, melyek megkönnyítik az újonnan érkezők különböző készségeinek, kompetenciáinak és ismereteinek elismerését, validálását, hogy aztán tovább tanulhassanak vagy elhelyezkedjenek a munkaerő piacon. Az újonnan érkezők előzetes tudásának hatékony értékelése lényeges feltétele munkaerő piacra, illetve képzőhelyekre való bejutásuknak. Elismerésük és validációjuk informális útjai is támogatják társadalmi integrációjukat és előre jutásukat, hiszen a formális képzésből leggyakrabban kiszorulnak. A validációs folyamat kiterjesztése az informális képzőhelyekre egyebekben ahhoz is hozzájárulhat, hogy a képzési egyenlőtlenségeket kiegyensúlyozza, illetve további utakat, módokat tegyen lehetővé a mindennapi életben és a munkaerő piac világában szükséges készségek fejlesztésben. Emellett annak az esélynek a megadása, hogy hasznosíthatják korábbi képzésbeli és munkahelyi tapasztalataikat, támogató visszajelzést kapnak előzetes tudásukról, az lehetővé teszi számukra, hogy valóban megalapozhassák jövőjüket új társadalmukban. Az Európa Tanács validációról szóló ajánlása 2018-ig kéri minden tagországtól, hogy fejlesszenek ki validációs megállapodásokat informális és non-formális képzési helyekkel. Mindezek fényében a VINCE projekt informális és non-formális képzés előtti validációval is foglalkozik. Az informális és formális képzések közötti átjárás gyakorlatában a dokumentáció alapú igazolás viszonylag könnyű, menete alkalmazhatóvá tehető a nem Európából érkezők számára is, bár ez inkább

adminisztratív és tudásszint szerinti, vagyis szakmai kompetenciákra kihegyezett folyamat. A validációs eljárásokban részt vevő kollégákat ezért erre is fel kell készíteni.

A VINCE projekt¹ (Validation for Inclusion of New Citizens of Europe – Validáció Európa Új Állampolgárainak Befogadásához) kutatás fő célcsoportját azok az egyetemi dolgozók alkotják, akik az előzetes tudás mérésével foglalkoznak, illetve akik kapcsolatba kerülnek olyan bevándorló és/vagy menekült hallgatókkal, akik nem-formális vagy informális előzetes tudásukat szeretnék elfogadtatni. A projekt célja, hogy számukra dolgozzon ki eszközöket, melyekkel felkészültebben foglalkozhatnak az újonnan érkezettekkel a felsőoktatási intézményekben.

A kutatást vezető szervezet a Eucen (European University Continuing Education Network), amely az európai egyetemek lifelong learning hálózatának nemzetközi szervezete. Tizenkét partnere három különböző területhez kötődik. Vannak köztük jogvédő és bevándorlókat, menekülteket segítő szervezetek, mint a belga Solidar, a holland Stichting International Vrouwenwerk den Helder és a görög Club for UNESCO of Pireus and Islands. Előzetes tudás méréssel foglalkozó szervezetek is részt vesznek a kutatásban, mint a holland Foundation European Centre Valuation Prior Learning, a norvég Norwegian Agency for Quality Assurance in Education, vagy a szlovén International Centre for Knowledge Promotion, illetve egyetemek: Université de Bretagne Occidentale (Franciaország), VIA University College (Dánia), Danube University Krems (Ausztria), Fachhochschule Burgenland (Ausztria), Ludwig Maximilians University (Németország), valamint magyar részről a Pécsi Tudományegyetem.

A kutatás során elsőként az európai országokban már létező előzetes tudás elismerési rendszerek, intézmények, eljárások felkutatása történt meg. Ez a folyamat 2017 nyaráig lezárult. Magyar résztvevőként a magyar és a román helyzetfelmérést készítettük el, minthogy román partner nem vesz részt a kutatásban. A helyzetkép a Foundation European Centre Valuation Prior Learning egy korábbi nemzetközi felmérésének az aktualizálása lett, melynek honlapján, az Observal Net-en az új jellemzések is megtalálhatók már. A helyzetfelmérés tanulsága volt, hogy a tervezett jó-gyakorlatok felhasználása és adaptálása nem lesz könnyű feladat, hiszen a vizsgált országok képzési struktúrája, valamint törvényi, politikai, gazdasági és kulturális környezete rendkívül sokszínű, nagyon eltérő súlypontokkal. Saját (magyar és román) kiindulópontjaink is sok eltérést mutattak: bár a validáció a magyar Lifelong Learning Stratégia része, mely egy átfogó tudásmérési rendszer kiépítésének alapja lehet, nemzeti szinten egyelőre csak elviekben működik. Az előzetes tudás mérése a felnőttképzésben és a felsőoktatásban van jelen, alapvetően dokumentumalapú és a belépésnél történik meg.

Egységessége nagyjából ennyiben ki is merül, hiszen a mérések, az értékelési folyamatok intézményenként változnak. A munkaerő piaci résztvevők az elmúlt időszakban ki is hullottak az előzetes tudás mérésének processzusából, a felnőttképzési gyakorlatban pedig mindössze adminisztratív lépésként találjuk meg az előzetes tudás mérését (Tót 2016:1.). Míg Romániában a non-formális és informális tanuláshoz kötődő előzetes tudás mérés inkább a jellemző, mely kifejezetten a meglévő kompetenciák azonosítására irányul, ráadásul náluk már létrejött egy nemzeti szintű, központosított intézmény, a Nemzeti Kvalifikációs Hivatal, a helyi validációs intézetek koordinálására

¹ **EU Projekt Azonosító Szám:** Project 580329-EPP-1-2016-1-BE-EPPKA3-IPI-SOC-IN A kutatási projekt Erasmus+ támogatással valósul meg.

(Balica 2016:1.). A két ország egyikében sincs kifejezetten a menekültek vagy bevándorlók validációjával foglalkozó országos szintű irányelv, így őket az állampolgárokkal azonos eljárásokba csatornázzák be. Ez merőben eltér a nyugat-európai gyakorlattól, kiemelkedő példa erre Franciaország, ahol a munkatörvény tartalmazza a bevándorlók/menekültek validációs eljárásának szabályozását. A validációs gyakorlatokat a másik oldalról is megvizsgáljuk, interjúkat készítünk olyan egyetemi hallgatókkal, akik menekültként érkeztek Európába, s jelenleg Európa valamelyik egyetemén tanulnak. Az ő tapasztalataik alapján igyekszünk utánajárni, hogy a jó-gyakorlatok alapján leszűrt működő technikákat hogyan módosítsuk, illetve milyen elemekkel egészítsük még ki. Az interjúkat magyar részről a CEU-n és a Pécsi Tudományegyetem Orvostudományi Karán tervezzük levezetni.

Az év következő feladatblokkja lesz a legjobb előzetes tudás mérési gyakorlatok módszerei alkalmazható adaptációinak elkészítése, melyek kifejezetten az újonnan érkezők speciális helyzetéhez is igazodni tudnak, hogy megkönnyítsék számukra az egyetemekre való bejutást, amely később hozzájárul integrációjukhoz is. Ebben a folyamatban elsőként öt különböző szintű útmutató készül majd, melyek alapvető tájékoztatást nyújtanak

1. Európa kultúrájáról, társadalmairól,
2. az egyes befogadó országokról,
3. a felsőoktatásról általában,
4. a felsőoktatásról országspecifikusan
5. végül az egyes országok előzetes tudás mérési lehetőségeiről.

A kutatási projekt hozzájárul ahhoz, hogy a felsőoktatásban dolgozó oktatók, validációs szakemberek, tanácsadók és adminisztratív munkatársak képzéséhez a legmegfelelőbb bázis épüljön ki. Ezért a képzések megtervezésének fázisában, várhatóan 2018-ban, előkészítő szemináriumot szervezünk, melybe validációs gyakorlattal rendelkező adminisztratív egyetemi munkatársakat is bevonunk. Az ajánlott validációs eljárást előzetesen újonnan érkezetteknek próbáljuk ki. Ebben civil szervezetek lesznek a kutatási partnerek segítségére. A Pécsi Tudományegyetem a Civil Közösségek Háza támogatására számíthat ebben a feladatban. Az egész kutatási projektet moodle alapú interaktív platformon koordináljuk, melynek a kialakítását és működtetését egyik osztrák partnerünk, a Danube University Krems vállalta. A kutatás három évében igyekszünk minél több platformon megjelenni, hogy megismertessük munkánkkal a lehető legszélesebb rétegeket, így számos országos és nemzetközi eseményen veszünk részt. Ennek keretében mutattuk be a projektet ez év áprilisában Budapesten a 13. MELLearn konferencián a Pécsi Tudományegyetem részéről, júniusban a németországi Mainzban a Eucen 49. éves konferenciáján a Eucen és a Fachhochschule Burgenland közreműködésével, valamint Malmöben a svéd felsőoktatási intézmények tanácsának konferenciáján, amelyet a menekültválság Bologna-reformra gyakorolt hatásáról rendeztek, melyen a Eucen képviselte a kutatócsoportot. A projekt népszerűsítésének céljából létrehozuk a VINCE díjat is, mellyel a validációs jó-gyakorlatok eredményességét szeretnénk kihangsúlyozni. Végül a projekt eredményeit ajánlások formájába öntve ismertetjük meg politikai döntéshozókkal és intézményvezetőkkel helyi, regionális, országos és európai szinten a kutatás harmadik, záró évében. Az utolsó év feladatai közül a Pécsi Tudományegyetem kutatói is nagyobb részt vállalnak majd, hiszen a politikai döntéshozókkal történő európai kerekasztal beszélgetések előkészítésében fogunk kiemelt szerepet kapni.

Felhasznált irodalom:

- BALICA Magda (2016): Country Report: Romania. 2016 update to the European inventory on validation of non-formal and informal learning CEDEFOP.
https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2016/2016_validate_RO.pdf
- FARKAS Éva (2015): A nem formális vagy informális tanulási környezetben elsajátított tanulási eredmények validálási gyakorlata Romániában. A román validálási gyakorlat minőségbiztosítási eszközei és ezek magyarországi kontextusa.
http://www.tka.hu/docs/palyazatok/roman_validacios_rendszer.pdf
- KOLLER Inez Zsófia (2011): Az európai migráció története a második világháborút követően. In: TARRÓSY István, GLIED Viktor, KESERÚ Dávid (szerk.) Új népvándorlás: migráció a 21. században Afrika és Európa között. Pécs, Publikon, 227-242. p.
- TÓT Éva (2016): Country Report: Hungary. 2016 update to the European inventory on validation of non-formal and informal learning CEDEFOP.
https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2016/2016_validate_HU.pdf

Ajánlott honlapok:

Civil Közösségek Háza www.ckh.hu

eucen www.eucen.eu

Observal Net www.observal-net.eu

VINCE vince.eucen.eu

NÉMETH Balázs**Recenzió****Összehasonlító felnőttoktatás és –tanulás. Ismertető Maria Slowey (szerk.) *Comparative Adult Education and Learning* c. kötetéről****Németh Balázs**

2016 év végén jelent meg Prof. Maria Slowey szerkesztésében az *Összehasonlító felnőttoktatás és –tanulás (Comparative Adult Education and Learning)* c. kötet a Firenze University Press kidásában, mely az Európai Unió által támogatott ESRALE projekt egyik tudományos kézikönyve. A kötet megjelenetése azért került az ESRALE projekt fókuszába, mert a nagyjából négy évtizedes múltra visszatekintő

A kötetben összesen négy tanulmány foglalkozik az összehasonlító felnőttoktatási kutatások és elemzések aktuális kérdéseivel, a nemzetközleg több szempontból mértékadó felnőttoktatási és felnőtt-tanulási trendekkel, valamint az ezeket befolyásoló, olykor formáló nemzetközi szervezetek tevékenységével, orientációival. A kötet erénye, hogy mind a négy elemzés olyan meghatározó forrásmunkákból idéz bővebb részleteket, melyek segítségével a felvonultatott témák mindegyike, ezek evolúciója könnyebben válik érthetővé, értelmezhetővé az olvasó számára.

Prof. Maria Slowey részletes előszava határozottan mutatja be a kötet megjelenetésének célját rámutatva, hogy az összehasonlító felnőttoktatási kutatások napjainkra elsősorban a tanulási részvételt és teljesítményt meghatározó, illetve az azokat befolyásoló azonos nemzeti, helyi és regionális, tehát térségi szintű speciális tényezők alapos elemzését jelenti, különös tekintettel az elméleti a módszertani és történeti-filozófiai kontextusokra. Ezen utóbbiak tekintetében a személyiség, az intézmény/szervezet missziója és célkitűzései, továbbá meghatározó társadalmi mozgalmak és törekvések hatása került hagyományosan legalább két azonos szintű térség/ország/hely kapcsán az összehasonlítás fókuszába.

A kurrens komparatiztikai felfogások tovább léptek a hagyományos megközelítésen és annak szempontjain, illetve finomították azt, mivel már nem önmagában az összehasonlított tényezők megjelenítése, hanem az azonos tényezők közötti különbségek okai, tényezői közötti komparatív elemzés és az abból levonható következtetések játszanak fontos szerepet, adnak értékelhető eredményeket.

Az egyes elemzésekhez tartozó szövegrészek a témákhoz kapcsolódó, de a felnőttoktatás és –tanulás témakörét vizsgáló tiszteletreméltó szerzőknek a közelmúltban publikált tanulmányaiból átemelt írások tematikus gyűjtése, tanulmányonként öt-hat rövid szöveges részlettel. Ugyanakkor érdemes arra is rámutatni, hogy a felnőttoktatási kutatások témakörében az ESRALE projekt egy másik kiadványt is megjelentet idén Federighi és Nuissl szerkesztésében *Empirical Research Methodology in Adult Learning and Education* címmel.

Az első fejezetben Slowey részletesen bemutatja az összehasonlító felnőttoktatási kutatások tudományterületi sajátosságait, ismerteti az összehasonlító társadalomtudomány koncepcionális alapjait, majd rátér az összehasonlító, a nemzetközi és fejlesztő neveléstudományi irányok jellemzőinek és összefüggéseinek felvázolására.

Mindezekre építve feltárja, hogy mindezen értelmezésekkel a felnőttek oktatásának és tanulásának területén milyen módon lehet és érdemes megnyilvánulni. Az ismeretek kumulatív bővülésének relatív érvényesülésében bízva aláhúzható, hogy e folyamat többnyire hullámzó, és hogy az elméleti és empirikus „szokások” átívelnek, sajátosan érvényesülnek a tudományok mindegyikében. Slowey

rámutat elemzésében, hogy szükség van egy meglévő társadalmi és történeti ismeretre és jártasságra, hogy megértsük a kortárs összehasonlító vizsgálatok lényegét, irányait és céljait.

Ennek alapján a kötet második fejezete bemutatja azokat a főbb lépéseket, melyeken keresztül a közelmúltban a fejlődés keresztül ment. A felnőttoktatás és az abban megjelenő felnőttkori tanulás számos vonatkozásban mutat diverzifikációt annak helye (közösség, munkahely, egyetem/főiskola, felnőttoktatási központ, nyitott e-learning kapcsolat, könyvtár, stb.), szintje (felnőttek alfabetizációjától egészen a felsőoktatási szakirányú továbbképzésekig), célja (társadalmi/politikai, személyes, ismeretszerzés, képességfejlesztés és/vagy munkaerőpiaci relációjú), valamint szakpolitikai érdek (oktatás, társadalmi befogadás, egészség, gazdaság, regionális fejlesztés, agrárium, stb.) tekintetében.

A harmadik fejezetben Egetenmeyer e diverzifikált környezet és annak az összehasonlító elemzések mély, részletező és az okok és okozatok bonyolult egymásra hatását is befolyásoló mivoltát tárja fel, reflektál a fent sorol tényezőknek a formális oktatásban való hatását vizsgáló komparatív megközelítésekre. Ezek alapján leszögezi, hogy az összehasonlító felnőttoktatást valójában a felnőttoktatási kutatások egyik területeként érdemes felfogni, semmint önálló módszerként, vagy kutatási területként értelmezni.

Jómagam a kötet negyedik fejezetében a nemzetközi kormányközi szervezetek (IGO-k) és a nemzetközi nem kormányzati szervezetek (INGO-k) tevékenységét elemeztem tanulmányomban különös tekintettel a felnőttoktatási szakpolitika és a felnőttoktatási praxis fejlesztésében játszott szerepeikre, nem különben az empirikus adatgyűjtés és terjesztéssel összefüggő komparatív felfogások, diskurzusok hatásainak érvényesülésére. Igyekeztem egyúttal definiálni néhány szignifikáns tényezőt, melyek egyrészt hozzájárulnak a felnőttkori és életen át tartó tanúlással kapcsolatos nemzetközi partnerségek ösztönzéséhez, másrészt akaratlanul is korlátokat, olykor bizalmatlanságot generálhatnak a nemzetközi fejlesztési együttműködések és nyitott struktúrákban potenciálisan résztvevő felnőttoktatási és képzési szereplők között.

Az összehasonlító felnőttoktatási kutatások szempontjából lényeges írásokból való szövegközlést három témacsoportba gyűjtötte a három szerző (Egetenmeyer, Németh és Slowey), tehát a *konceptcionális kérdések, felnőttoktatással és tanúlással foglalkozó összehasonlító elemzések, valamint a kritikai szakpolitikai elemzések*. A gyűjtés alapelve az volt, hogy a téma iránt érdeklődő olvasó a komparatív elemzések terén jeleskedő szerzőktől vonuljon fel részleteket tanulmányaikból, ezzel is hozzájárulva a felnőttoktatási kutatások tudományos kontextusainak jobb megértéséhez, a kritikai reflexiókhoz.

Ami pedig a terminológiát, a szakkifejezések és fogalmak témakörét illeti, érdemes leszögezni – és ezt a kötet szerkesztője is hangsúlyozza -, hogy a modern felnőttoktatás az országok zömében az iskolai környezettől eltérően többnyire társadalmi mozgalmak és mélyreható változások következtében lépett az intézményesülés és a rendszerbe szerveződés útjára, elsősorban az egyén tanulásának támogatása, továbbá az ő társadalmi és munkahelyi érvényesülésének támogatása céljából.

A felnőttoktatás és tanulás (*adult education and learning*), valamint a felnőttek tanulása és oktatása (*adult learning and education*) szakpolitikai vonatkozásban éppen azt fejezi ki, hogy a felnőttekkel kapcsolatos nevelő, oktató és képző megközelítés, vagy inkább a felnőttek tanulásának a támogatása kap-e nagyobb hangsúlyt adott helyi, nemzeti, akár nemzetközi kontextusban. Amíg az előbbi fogalom inkább a rendszer működését, a fenntartók és szolgáltatók szerepét helyezi előtérbe, addig az utóbbi inkább a felnőttek tanulásának jellemzőit és eredményeit, eredményességét tekinti lényegesnek.

Tehát a fogalmak nem szinonimák, hanem a szerzők által is érzékeltetni kívánt jelenségeket tükröző szakkifejezések.

Forrásjegyzék: Slowey, Maria (ed.) *Comparative Adult Education and Learning* Firenze: Firenze University Press, 2016. (Studies on Adult Learning and Education; 7.) ISBN 978-88-6453-421-3 (print)

A felnőttek tanulásának és oktatásának kutatása: az Európai dimenzió. Ismertető Sava – Novotny (szerk.) *Researches in Adult Learning and Education: the European Dimension c. kötetéről*

Szintén 2016 év végén jelent meg az ESRALE projekt második kötete, mely a felnőttek tanulásának és tanításának kutatási kérdéseit vizsgálja a meghatározó európai kutatási és fejlesztési trendek figyelembe vételével. Sava és Novotny kollégák tehát arra vállalkoztak, hogy egy olyan gyűjteményes kötetet hozzanak létre, mely a téma kutatásával foglalkozó szakemberek és fiatal kutatók számára egyaránt iránymutatásul szolgálhat, egyúttal olyan szövegrészeket felvonultatását is megvalósítja, melyeket az egyes szerzők és szerzői közösségek saját elemzéseikhez csatoltan korábbi mértékadó publikációk részleteiből válogattak, hogy saját megközelítéseiket árnyalják. Ezzel az olvasók számára lehetővé teszik, hogy egy szélesebb spektrumú értelmezés-sor kerüljön egy gyűjtésbe.

A kötet erénye, hogy nem igyekszik sem egyoldalúságra, sem kizárólagosságra, mégis fejezetbe rendezett összesen tizenkét elemző írást vonultat. Az első nagy fejezetben a felnőttoktatást befolyásoló kontextusokat érintik speciális témák, illetve az ezeket kiegészítő korábbi publikációk rövid kivonatai, hogy az olvasó jobban értse és megértse a témákat és azok összefüggéseit. Ugyanakkor érdemes itt azt is leszögezni, hogy a második fejezetben a felnőttoktatás sajátos kontextusokban való megnyilvánulását vonultatják fel kapcsolódó tanulmányaikkal, elemzéseikkel szerzőik.

Az első fejezetben kapott helyet Sava, Nuissl és Lustrea közös írása a felnőttkori tanulás és a felnőttek oktatásának európai perspektíváiról, mely alapos és részletező elemzés a vonatkozó európai trendekről és az ezek tekintetében jelentkező kutatási irányokról. Németh az Európai Unió felnőtt-tanulási szakpolitikájának negyedszázados evolúcióját tekinti át és értékeli annak hatékonyságát. Arnold elemzése a felnőttek oktatásába megjelenő tanulás-tanítás folyamatát vizsgálja, Boffo és Gioli pedig a felsőoktatásban megjelenő hallgatóknak a munka világába való integrációját elemzi. Pejatovic és Mihajlovic a felnőttek számára nyújtott életvezetési tanácsadás és útmutatás szerepeit tárja fel, míg Lattke egy a felnőttoktatási professzió terén folytatott kutatást elemez kellő alaposággal.

A második fejezetben kapott helyet a Barcelonai Egyetem kutatóinak elemzése a tanulás és az aktív állampolgárság összefüggéseiről. Gedviliené és Tamoliuné a felnőttek kulcskompetenciáival kapcsolatos elméleti és gyakorlati orientációkról értekezik, Bárta és Smideková a nem-formális tanulás és a tanulási mobilitás összefüggéseit igyekeznek feltárni. Ugyanitt Terzaroli és Tomei a felsőoktatási környezetben zajló tapasztalati tanulás szerepére fókuszálnak. Duvekot az előzetes tudás validációjának kihívásait tárja fel a portfóliókészítés tükrében. Végül Grosseck és Malita az ún. *Social Media*-nak a tanulásra gyakorolt szerepére mutat rá.

A kötet jellemzője, hogy abból remek módon megismerhető néhány valóban jelentős felnőttoktatási és –képzési kutatási trend, egyúttal azok a nemzetközi mozgások is, melyek elsősorban a felsőoktatási környezetre jellemző projekt-alapú kutatási és fejlesztési kollaborációkat jellemzi, nem kizárólag a téma szempontjából releváns gyakorlatok és szakpolitikák elemzése tekintetében, de az elméleti orientációk képviselésével egyaránt.

Forrásjegyzék: Sava, Simona – Novotny, Petr (eds.) *Researches in Adult Learning and Education: the European Dimension* Firenze: Firenze University Press, 2016. (Studies on Adult Learning and Education; 6.) ISBN 978-88-6453-424-4 (print)

A felnőttképzési professzió nemzetközi kontextusai. Ismertető Egetenmeyer – SchmidtLauff – Boffo (szerk.) *Adult Learning and Education in International Contexts: Future Challenges for its Professionalisation* c. kötetéről

2017 nyarán jelent meg a németországi Peter LANG kiadó gondozásában az ERASMUS+ COMPALL projekt programjához kapcsolódó gyűjteményes kötet, melyben a 2016. évi ún. Winter School programban részt vevő oktatók, kutatók és hallgatók az általuk gondozott felnőttoktatás-kutatási témában folytattak elemzéseket és ezek rövid, összefoglaló írásai kerültek egy kötetbe. A kötet ugyanakkor azt is jelezni kívánja – s erre Bernd Käßlinger professzor előszava egyértelműen reflektál –, hogy a felnőttoktatásnak, mint professzióknak az evolúciója egy ma is zajló folyamat, melyet világosan jeleznek a felnőttoktatáshoz és képzéshez kapcsolódó olyan alap-tevékenységek, mint a menedzsment, a tervezés, a tanácsadás és a tanítás. Noha az a kérdés, hogy fontos-e, hogy a felnőttoktatás és –képzés professzióvá váljon ma is vitákat generál, mivel a felnőttoktatási tevékenységet még számos tényező választja el attól, hogy professzióként tekintünk rá. Egyúttal e rögzös folyamat zajlik, sokan a tanuló-központúság elvesztését látják benne, míg mások nélkülözhetetlennek tartják ahhoz, hogy társadalmi elismerést vívjon ki magának e tevékenység.

A professzió problematikát egyúttal nem érdemes idealizálni sem, mert nem önmagában jelentős, hanem a téma tudományos, valamint szakmai és gyakorlati kontextusában. A kötet éppen ezen diskurzushoz járul hozzá azzal, hogy a professzió-fejlesztés lehetőségeit és az abban rejlő minőség-orientációt feltárja a felnőttek tanítása és tanulása összefüggésében. Ezért is lényeges, hogy a kötet összegyűjtötte a 2016. évi würzburgi Winter School műhelymunkáiból származó minőségi írásokat, melyek remekül reprezentálják a felnőttek oktatásának és tanulásának sokféleségét, illetve az életen át tartó tanulási felfogások nemzeti és nemzetközi trendjeit. Ugyanakkor fontos leszögezni, hogy a kötetbe bekerült írások zöme az összehasonlító felnőttoktatási kutatások elveit és szabályait követi, mivel a szerzők az adott témához igyekeztek felvonultatni országuk, térségük/régiójuk jellemzőit.

Az elemzések gyűjteménye három fejezetre tagolódik, ezek közül az első nem meglepő módon a szakpolitikai témakört taglaló, arra reflektáló elemzéseket tartalmaz, mely közvetlen módon hat a professzió-felfogásokra és orientációkra. Ugyanakkor megfigyelhető e területen egy olyan trend is – ez is visszaköszön az írások között, hogy a még formálisan demokratikusan működő állam sem feltétlenül kiegyensúlyozott partnere a felnőttoktatási innovációknak, amennyiben azok autonóm módon nem engednek az állam számára adott helyzetben akár domináns szerepet a képzési célok, fejlesztési irányok meghatározásában. A második fejezet írásai a professzió-fejlesztés kereteit, rendszerét vizsgálják annak igényével, hogy az egyes országok gyakorlatai mélyebb megismerésével kibontható egy alkalmazható keretrendszer a felnőttoktatási professzió rendszereként.

A harmadik és egyen utolsó fejezet pedig a professzió-fejlesztés sajátos dimenzióit bemutató írásokból álló gyűjtés. Felfogásom szerint a Würzburgi Egyetem által kezdeményezett ún. Winter School és annak intenzív kutató és fejlesztő munkája jelentős lépésekkel járul hozzá ahhoz, hogy a nemzetközi egyetemközi partnerségben folyó összehasonlító elemzések és szakpolitikai tanulmányok révén modern és innovatív, tehát a megváltozó felnőtt-tanulási igényekre hatékonyan reflektálni képes felnőttoktatási rendszerek fejlődjenek európai partnerségben. Ennek példája a COMPALL projekt és annak a Peter LANG kiadóval megjelent kiadványa a *Kiadó Pedagógiai, Andragógiai és Gerontológiai Tanulmányok/Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik* c. sorozatának 67. sz. köteteként.

Forrásjegyzék: Egetenmeyer, Regina – Schmidt-Lauff, Sabine – Boffo, Vanna (eds.) *Adult Learning and Education in International Contexts: Future Challenges for its Professionalisation* Frankfurt am Main:

Peter Lang, 2017 (Studies in Pedagogy, Andragogy and Gerontagogy, Volume 69.) ISBN 978-3-631-67875-6 (Print)