

A fejezet tartalomjegyzéke

III.1 Andragógiai bevezető	97
III.1.2 Oktatás és képzés 2010	101
III.1.3 Memorandum és Cselekvési program az egész életen át tartó tanulásról	102
III.1.4 Az Unió Cselekvési Programjáról	106
III.1.5 A tudástársadalom kihívásai	108
III.1.6 Az Európa Tanács stockholmi és barcelonai üléseiről	111
III.1.7 A tanulási, tanítási folyamattal kapcsolatos kompetenciák	112
III.1.8 eEurope	114
III.1.9 Az Európai Unió oktatási és képzési rendszerekkel kapcsolatos elvárásai	115
III.1.10 Indikátorok és mérőföldkövek	116
III.1.11 Magyar reflexiók	118
III.1.12 A magyarországi felnőttoktatás kiemelt feladatai	121
III.2 Felnőttkori tanulás és hátrányos helyzet	125
III.2.1 A tanulásról	125
III.2.2 A tanulás csatornái	125
III.2.3 A tapasztalati tanulásról	126
III.2.4 Az aktív tanulás fogalma, szerepe a felnőttképzésben	129
III.2.5 A kompetencia fogalmáról	134
III.2.6 Magyar kompetencia definíciók	137
III.2.7 A brüsszeli glosszárrium kompetencia fogalma	140
III.2.8 A kompetenciaalapú képzésről	141
III.2.9 A kompetencia-szótárak és -mérések elvei	144
III.3 A felnőtt tanuló	150
III.3.1 Az új tanulási paradigma: reflektorfényben a tanuló és a tanulás	152
III.3.1.1 A felnőttek tanulási motivációi	153
III.3.1.2 A felnőtt tanulók főbb jellemzői	154
III.3.1.3 A hátrányos helyzetű felnőtt tanulók jellemzői	157
III.3.1.4 A tanulási környezet hatásai a felnőtt tanulóra.....	160
III.4 A felnőttképzési kísérlet (mérés, képzés, mentorálás) indokai, céljai, módszerei, eredményei	164

III.4.1 A célcsoportról	166
III.4.2 A mérés	172
III.4.3 A mérések célja és hipotézisei	176
III.4.4 A mérések területei, típusai	178
III.4.5 A mérések ütemezése	182
III.4.6 A mérések lebonyolítása	182
III.4.7 A mérés értékelése, eredményei	187
III.4.8 Képzések	188
III.4.8.1 Munkaerőpiaci tréning	188
III.4.8.2 Iskolarendszeren kívüli szakképzések	190
III.4.8.3 Vállalkozói képzés	191
III.4.8.4 Mentorképzés	192
III.4.8.5 Bűnmegelőzési és életvezetési tréning és tanácsadás	194
III.4.8.6 A képzést és foglalkoztatást kísérő mentori rendszer, mint a segítség és a nyomonkövetés eszköze	195
III.4.8.7 A mérési-képzési-mentori, felnőttképzési csomag adaptálhatósága, transferabilitása	196
III.4.8.8 Kísérlet a foglalkoztatás megszervezésére	196

III.1 ANDRAGÓGIAI BEVEZETŐ

A XX. század folyamán, a közép és felsőfokú iskoláztatás expanziója, illetve a felnőttképzés kiterjedése következtében az oktatásügy korábban soha nem tapasztalt jelentőségre tett szert. Mind a társadalom, mind az egyén szintjén meghatározóvá válik az iskoláztatás tartalma és minősége: az iskolai végzettség a társadalmi mobilitás egyetlen lehetséges csatornájává válik.

Az évszázad második felében a globalizáció és az informatikai társadalom kialakulását kísérő tudásalapú társadalom elérésének igénye¹ általános érvényűvé tette az egész életen át tartó tanulás követelményét a fejlett világban, s egy új tanulási paradigma (Kelly, 2002) kialakulását hozta magával, amelyben áthelyeződött a hangsúly a tanításközpontú szemléletről a tanulásközpontú szemléletre. A tudásalapú társadalomban átrendeződni látszik a tudás tartalma (Polányi, 1994; OECD CERI 2001), a munka világában felértékelődnek az iskolában megszerzhető akadémiai típusú ismeretek mellett a „mindennapi”, gyakorlati típusú tudások és a kompetenciának nevezett képesség-együttesek (Joras, 1995, Bellier 1998, Baillauqués, 2002; Csapó, 2004; Nagy J., 2000

A tanítási paradigma	A tanulási paradigma
Küldetés és célok	
Oktatási (szolgáltatás) nyújtása	Tanulási folyamat létrehozása
A tudás átadása a tanártól/intézménytől a tanulóhoz	Elérni, hogy a tanuló maga fedezze fel és konstruálja a tudást
Kurzusok és programok ajánlása	Hatékony tanulói környezet létrehozása
Az oktatás minőségének javítása, gazdagítása	A tanulás minőségének javítása
Minél több (különböző) tanuló beiskolázása	A tanulók sikerességének elérése
A siker kritériumai	
Az intézmény minősége, oktatás	A tanulók minősége, tanulás
Bemenet és erőforrások	A tanulási és tanulói eredményesség kilátásai
A belépő diákok minősége	A kilépő diákok minősége
Curriculum fejlesztés, expanzió	A tanulási technológiák fejlesztése, expanzió
Az erőforrások mennyisége és minősége	Minőségi és mennyiségi kilátások
A beiratkozottak számának és a jövedelem növekedése	A tanulási növekmény és a hatékonyság együttese

¹Az Európai Unió miniszteri csúcstalálkozója, 2002. március, Lisszabon

Kraiciné Szokoly Mária

A tanítási paradigma	A tanulási paradigma
A tanítás-tanulás struktúrája	
Atomisztikus, a résztől az egészig	Holisztikus, az egésztől a részekig
Az idő konstans, a tanulás változó	A tanulás konstans, az idő változó
45 perces órák, három egységű kurzusok	Tanuló környezet
A kurzus(classes) egyidőben kezdődik és végződik. A tanuló alkalmazkodik	A környezet kész, amikor a hallgató érkezik, a tanuló környezet alkalmazkodik
Egy tanár – egy osztály	Bármilyen tanulási tapasztalati munka
Független diszciplínák	Kapcsolódó diszciplínák, együttműködések
Lefedő tananyag	Specifikus tanulási eredmények
Oktatás szerinti csoportok/lépcsők az osztályon belül	Külső értékelés
Egyéni értékelés	Csoportos értékelés
Az elért szint, fokozat (degree equals) kredit akkumuláció alapján történő megállapítása	Az elért szint, fokozat demonstrálható tudás és képesség alapján történő megállapítása
Tanulási teória	
A tudás „kívül létező entitás”	A tudás minden egyes személy elméjében „belül létező” entitás
A tudást bitek szolgáltatják	A tudás oktatók által épül, jön létre (alkotódik)
A tudás az áruháza metaforának felel meg	A tudás a kerékpározás metaforának felel meg
A tanulás kumulatív és lineáris	A tanulás tanulóközpontú és tanuló által kontrollált
„Élő tanár”, „élő diák” szükségeltetik	„élő tanár” nem, csak aktív tanuló szükségeltetik
Az osztályterem és a tanulás versenyszellemű és egyéni jellegű (kompetitívek és individuálisak)	A tanuló környezet és a tanuló kooperatív, kollaboratív és támogató
A tehetség és a képesség (adottság) ritka	A tehetség és a képesség (adottság) bőséges
A tanítási paradigma	A tanulási paradigma
A szabályok természete	
A tanári kar elsősorban előadókból áll	A tantestület elsősorban tanulás módszertani és környezeti tervezőkből áll
A tanári kar és a diákok egymástól függetlenül dolgoznak	A tanárok és a diákok team munkában dolgoznak egymással és a személyzet más tagjaival
A tanár osztályozza és minősíti a diákokat	A tanát fejleszti minden diák tehetségét, képességét
A személyzet a tanítási folyamatot és a tantestületet szolgálja	Valamennyi alkalmazott személyzet nevelő, aki hozzájárul a tanulási folyamathoz és az eredményességhez
Minden tapasztalat tanít	A képessé tévő (empowering) tanulás kihívásjellegű és komplex

Az európai tanácsi dokumentumok

Az élethosszig tartó tanulás XX. századon végighúzódó gondolata egy lassan körvonalazódó definíció és tartalom mentén beépült az Európai Unió politikájába, annak központi elemévé vált. Ennek első jele az 1995-ös Fehér Könyv² volt, a tanuló társadalom akkorra már tíz esztendő koncepciójának integrálásával.³ Az AGENDA 2000 c.⁴ dokumentum visszatérően utal arra, hogy a lifelong learning egyszerre eszköz, forma és cél a felnőtt társadalom és benne az egyén megújulásához. A Memorandum az egész életen át tartó tanulásról⁵ c. dokumentum pedig az ezredforduló meghatározó dokumentumává vált az oktatás területén. Olyan alapvető kérdéseket vetett fel, mint a felnőttképzés fogalmának értelmezése, a formális képzés mellett a non formális és informális tanulási utakon szerzett ismeretek elismerésének igénye.

Az EU csatlakozás ténye sürgetővé tette és az egész életen át tartó tanulás oktatáspolitikai vonatkozásainak hazai elemzését, mind a közoktatás (Nagy M. 2004.), mind a szakképzés (Benedek 2003), mind a felnőttoktatás-politika területén (Koltai 2002e, Csoma 2003). Az elemzések számos szerkezeti, tartalmi és módszertani kérdést vetettek fel. Ezek között szerepel annak megfogalmazása, hogy az egész életen át tartó tanulás elvének megvalósítása új pedagógus

² Tanítani és tanulni – A kognitív társadalom felé Az Európai Bizottság Fehér Könyve Munkaügyi Minisztérium 1996.

³ Az UNESCO Fehér könyve 1996-ban az alábbi főbb tendenciákat emelte ki: *Felértékelődik az általános műveltség*, amelynek megszerzése, a megértésre és az alkotásra való képesség fejlesztése az iskola alapfunkciója. Melyek azok a műveltségterületek, amelyeket ki lehet emelni:

- ◆ A dolgok jelentésének megértése
- ◆ A tudományos és technikai világkép, látásmód kialakítása (rendszerismerleti sík)
- ◆ Irodalmi és filozófiai műveltség (választást tesz lehetővé, fejleszti a kritikai hozzáállást, védi az egyént a manipulációval szemben)
- ◆ Nyelvtudás (három közösségi nyelv ismerete)
- ◆ A gyakorlati kultúra
- ◆ Az ítéletalkotás és a döntés (választás) képessége, amely feltételezi a múltban való tájékozódást, a történelmi földrajzi műveltséget.
- ◆ A megértés és a kreativitás, ami a dolgok, jelenségek felépülésének és lebomlásának elemzését teszi lehetővé.

⁴ Lifelong learning: the contribution of education systems in the Member States of the European Union. Result of the EURIDICE Survey, 2000, p.17.

⁵ Memorandum on Lifelong Learning, European Commission, Brussels, 30.10.2000.

és andragógus szerepek és kompetenciák megjelenését hozza magával. E kompetenciák kialakításakor figyelembe kell venni a pedagógiai-andragógiai paradigmaváltásból (Kelly, 2002) adódó számos tényezőt, többek között:

- ◆ a munkaerőpiac változó szakma-szükségletét, benne a tudásmunkások iránti szükséglet megjelenését és emelkedését,
- ◆ Az ICT-re épülő nyitott tanulási formák bevezetésének sürgető igényét,
- ◆ az oktatás-képzés piaccá válási folyamatát,
- ◆ a növekvő létszámú hátrányos helyzetű (alulképzett) társadalmi csoport oktatásba történő bevonásának szükségességét, a speciális tanulási szükséglettel jelentkező felnőttek támogatását, a pedagógiai, andragógiai jellegű tanácsadó szolgáltatások iránti igény megjelenését,
- ◆ a korábban bárhol megszerzett kompetenciák és tudások kreditszerű elismerésének és a kreditek transzferének szükségességét.

Szerte a világon nő az igény a konstruktivista ismeretelméleten alapuló⁶ kompetencia alapú képzés és tanulás iránt, amely az átalakuló világgazdaság szükségletei nyomán egy gyakorlat és életközeli iskola és képzés vízióját vetíti előre. A kompetencia alapú képzés főbb jellemzői (Boutin, Julien 2000): az intenzív együttműködési és innovációs tevékenység uralkodóvá válása az oktatás területén. Ez szakítást jelent az individualizmussal és a rutinnal, annak szükségletét veti fel, hogy a tanulók elsajátítási, tanulási eredményei időállóak, átültethetők és újrafelhasználhatók legyenek. Mindez komplex, életközeli helyzeteken alapuló, aktivizáló módszerek kidolgozását és bevezetését igényli, amelyben az optimális tanulási-tanítási út és stílus elérése céljából a tanárnak képesnek kell lennie viselkedését mindenkor a tanulói visszajelzés alapján módosítani.

⁶ Nahalka István (szóbeli közlés ELTE BTK Doktoriskolai előadások 2003.) A konstruktivista ismeretelmélet szerint az ember a tudást nem pusztán raktározza, változatlan formában magába olvasztja, hanem megkonstruálja, felépíti magában... a tudáselemek mint személyes konstrukciók az emberi tevékenységben konkrétan alakulnak ki, s különbözőképpen lehetnek alkalmasak a cselekvés irányítására. A tudásnak e felfogásmód szerint lényege nem igazsága, hanem adaptivitása, a környezethez való alkalmazkodást határozza meg. A konstruktív tanulásszemléletben alapvető jelentőséget kap a már korábban elsajátított tudás. Az új, megtanulandó információkat az agyunk e tudás segítségével értékeli, dolgozza fel, ezért ennek a megelőző tudásnak a mennyisége, s különösen a szervezettsége, elérhetősége alapvető jelentőséggel bír.

Az Európai Unió öt általános célkitűzése:

- ◆ új ismeretek megszerzésének támogatása;
- ◆ közelebb hozni egymáshoz az iskolát és a vállalatot;
- ◆ küzdeni a kirekesztés ellen;
- ◆ három közösségi nyelv ismerete;
- ◆ egyenlő arányok biztosítása az emberi erőforrásokat érintő, illetve a szakképzést segítő beruházások esetében.

III.1.2 Oktatás és képzés 2010

Az Európa Tanács 2000 márciusában Lisszabonban⁷ megtartott értekezlete döntő fontosságú az Európai Unió politikai és cselekvési iránya szempontjából. Azt a célt tűzte ki az Európai Unió tagországai elé, hogy: „2010-re az Európai Unió gazdasága váljon a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudás alapú gazdaságává, amely egyúttal képes a több és jobb munkahely és szociális kohézió megteremtését eredményező fenntartható gazdasági fejlődésre.” Ennek érdekében megjelölte három prioritását és kiadta az Oktatás és képzés 2010 c. munkaprogramját. Mindez az európai oktatás és képzés területe felé irányította a figyelmet. A prioritás három területe a következő:

- ◆ *Többet és hatékonyabban kell beruházni az emberi erőforrásokba.* Ezt az elvárást elsősorban a felsőoktatásra, a felnőttoktatásra és a szakmai továbbképzés területeire kell vonatkoztatni.
- ◆ *Az élethosszig tartó tanulásnak kézzelfogható valósággá kell válnia,* meg kell oldani az előzetesen megszerzett tudás elismerését és a nyitott, vonzó és mindenki – elsősorban a hátrányos helyzetű csoportok – számára hozzáférhető tanulási környezet kialakítását.
- ◆ *Meg kell teremteni a tanítás és a képzés Európáját.* Olyan, nemzeti alapokon nyugvó európai struktúrát kell létrehozni, amely megteremti a képesítések, diplomák, bizonyítványok és kompetenciák közösségi elismerésének a lehetőségét, mind az európai munkaerőpiac működtetése, mind az európai állampolgárság létrehozása érdekében. E folyamat részeként fel kell gyorsítani az oktatási és képzési rendszerek reformjainak sebességét.

⁷ Mihály Ildikó: Oktatás és képzés 2010 Összefoglaló az Oktatás és képzés 2010 munkaprogram végrehajtásának tapasztalatairól készült közös európai jelentésről. ÚPSZ 2005. február

Az értekezlet anyagai alátámasztották azt a tényt, hogy Európa átlépett a tudás korába, következésképp vállalnia kell ennek kulturális, társadalmi, gazdasági következményeit. Felhívták a figyelmet arra, hogy gyorsan változnak a minták a tanulás és a munka világában, s az *élethosszig tartó tanulás a tudásalapú gazdaság és társadalom felé való átmenet velejárója, feltétele*. Az élethosszig tartó tanulás manapság használatos munkadefinícióját az OECD a tagállamok minden célra kiterjedő tanulási tevékenységeként határozta meg, amelyet a *polgárok folyamatosan végeznek a tudás, a készségek és a kompetenciák fejlesztése céljából*. Az élethosszig tartó tanulás immár nem csupán az oktatás és képzés egyik aspektusa: ennek kell *irányító elvvé válnia* az állam oldaláról az ellátás, a felnőtt állampolgárok oldaláról a részvétel terén. Az EU dokumentumok szerint az elkövetkezendő évtizedben Európa minden lakójának ezt az elképzelést kell megvalósítani a gyakorlatban, és ehhez az államnak kell biztosítani az esélyegyenlőséget. Így lesz képes igazodni minden európai polgár a társadalmi és aktívan részt venni Európa jövőjének alakításában.

III.1.3 Memorandum és Cselekvési program az egész életen át tartó tanulásról⁸

Az egész életen át tartó tanulás gondolata nem új keletű, hiszen a történelem folyamán szinte mindig jelen volt a felnőttek humanista, felvilágosító jellegű tanításának igénye. A „lifelong learning” kifejezést először az 1960. évi montreali felnőttoktatási világkonferencián használták, abban az értelemben, hogy az embereknek fel kell készülni arra, hogy életük során többször szakmát kell váltani, következésképp az iskolában tanultak nem elegendőek egy életre, ismereteiket, kompetenciáikat, gondolkodásmódjukat felnőtt korukban folyamatosan tovább kell építeni, meg kell újítani. Az egész életen át tartó tanulás általánossá válása vezethet el a „tanuló társadalom” kialakulásához, amely egyrészt jelenti az iskolai rendszerű oktatás tömegesedését és minőségének megőrzését, másrészt a felnőtt tömegek képzésbe történő tömeges bevonását. A felnőttképzés kiteljesedése azonban a felnőttek motiváltságától, és a társadalmi támogatottság mértékétől függ, továbbá attól, hogy a felnőttképzés intézményrendszere hogyan képes reagálni a társadalom folyamatosan változó kihívásaira, az egyének szükségleteire. Hogyan tudja megteremteni a tanuláshoz való rugalmas és széleskörű hozzáférést, a gazdag

⁸Memorandum on Lifelong Learning, European Commission, Brussels, 30.10.2000.

programkínálatot és a felnőtt tanulók korához, igényeihez és képességeihez, anyagi és szociális helyzetéhez alkalmazkodni képes módszertani kultúrát.

A Memorandum a közös Uniós oktatáspolitikai célokat a következőkben állapítja meg:

A tanulás színvonalának emelése:

- ◆ a pedagógusok képzésének javítása;
- ◆ az olvasási és számolási képességek növelése;

A tanuláshoz való hozzáférés könnyebbé és szélesebbé tétele az egész élet során:

- ◆ a lifelong learning-hez való hozzáférés;
- ◆ a tanulás vonzóbbá tétele;
- ◆ az oktatási rendszerek belső koherenciájának erősítése;
- ◆ oktatás szerepe a társadalmi kohézió fenntartásában;

A tudástársadalomhoz szükséges képességek meghatározásának frissítése:

- ◆ ICT mindenki számára;
- ◆ szakmai készségek és személyes kompetenciák;
- ◆ speciális készségek;

Az oktatás és a képzés nyitottabbá tétele a helyi környezet, Európa és a világ felé:

- ◆ idegen nyelvek oktatása;
- ◆ a mobilitás és csere fejlesztése;
- ◆ az üzleti világgal való kapcsolatok erősítése;
- ◆ a vállalkozói szellem fejlesztése;

Az erőforrások felhasználásának a javítása:

- ◆ minőségbiztosítási rendszerek fejlesztése;
- ◆ a forrásoknak az igényekhez igazítása;

Az iskolákkal való új partnerség fejlesztése:

- ◆ decentralizáció és az intézményi szint erősítése.

A Memorandum⁹ alábbi hat kulcsüzenetét az európai államok 2001 során megvitatták és ennek alapján 2002-ben készül el az *Unió egy évtizedre szóló cselekvési programja az élethosszig tartó tanulás fejlesztéséről*.

⁹ Ld. uo.

- 1.) *Új alapkészségek mindenkinek.* Egyetemes és folyamatos hozzáférés mindenkinek a tanuláshoz a tudástársadalomban való fenntartható részvételhez szükséges készsége megszerzésére és megújítására.
- 2.) *Több befektetés az emberi erőforrásokba.* Látható módon emelni az emberi erőforrásokba való befektetés mértékét.
- 3.) *Innováció a tanulásban és tanításban.* Hatékony tanítási és tanulási módszerek kifejlesztése az élethosszig tartó és az egész életet átfogó (*life-wide*) tanulás számára.
- 4.) *A tanulás eredményeinek elismerése.* Szignifikáns módon javítani a tanulásban való részvétel és a tanulási eredmények elismerése útjait, különös tekintettel a nem formális és informális tanulásra.
- 5.) *Az orientáció és tanácsadás újragondolása.* Annak biztosítása, hogy mindenki jó minőségű információhoz és tanácsadáshoz jusson hozzá a tanulási lehetőségekről egész Európában és az élet egész tartamán.
- 6.) *A tanulás közelebb hozása az otthonhoz.* Az élethosszig tartó tanulási lehetőségek biztosítása a lehető legközelebb a tanulóhoz, a saját közösségen belül és ahol csak szükséges, ICT eszközök támogatásával.

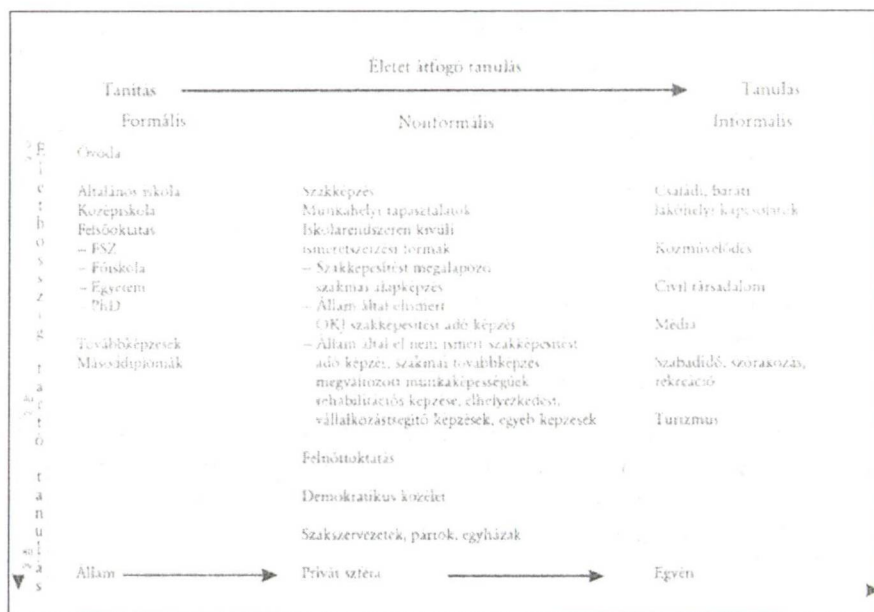
A dokumentum kulcskérdései, amelyekkel különböző megfogalmazásokban találkozhatunk – így pl. az élethosszig tartó (*lifelong*) és az egész életet átfogó (*lifewide*) tanulás, a tudásalapú társadalom kihívásai - megannyi kérdést vetnek fel. E kérdések az óvodától az egyetemig egyaránt érintik az iskolarendszerű oktatást és a továbbképzések rendszerét (*formal education*); az iskolarendszeren kívüli szakképzés és átképzések világát (*non formal education*); és az emberi tevékenységekből adódó, informális tanulást (*informal education*), amely élet bármely színterén, a mindennapi civil életben (családban, közművelődésben, közéletben stb.) realizálódik. A Memorandum – szemben az eddigi közgondolkodással és munkaerőpiaci gyakorlattal, amely csak a formális tanulás eredményét tekintette tanulásnak és az iskolai bizonyítványt munkaerőpiaci értéknek, – felhívja a figyelmet arra, hogy

- ◆ a tanulás nemcsak a gyermek és ifjúkor sajátja, hanem az szükségszerűen végigkíséri az egyént életútján (*lifelong learning*), illetve

- ◆ a tanulás nemcsak az iskola és munka (szakképzés és továbbképzés) világát jelenti, hanem inkorporálja, magába foglalja és elismeri az emberi élettevékenység valamennyi színterén (lifewide learning): a családban, szabadidőben, a társas életben nem tanulási célzattal megszerzett ismereteket.¹⁰

Mindezek alapján az életen át tartó tanulás színterei a következőképpen csoportosíthatók (Kraiciné 2004)

1. ábra



A Memorandum többek között érinti azt a kérdést, hogy miként lehet a tanulási folyamatokat a társadalom valamennyi alrendszerében hatékonyan működtetni. Szerzői abból a prognózisból indulnak ki, hogy az iskola az új évezredben elveszíti monopol helyzetét, a tanulás kilép az iskola alrendszeréből, a hangsúly a tanításról áttevődik a tanulásra, és az egyének tanulási képességeinek kialakítása és fejlesztése kerül a középpontba. Erősödik a non formális és informális területeken zajló tanulás jelentősége, megnő az itt megszerzett tudások munkaerőpiaci

¹⁰ Ld. uo.

értéke. A tanulás szervezéséért és annak eredményességéért viselt állami felelősség egyre nagyobb része áttevődik a magánszférára, a civil társadalomra és az egyes emberre, mert az egész életen át tartó tanulás főszerelője és főszerzője maga az egyén.

A lifelong learning elvének megvalósításához *átfogó gondolkodásbeli változásra* van szükség. Ennek lényege az alábbiak tudomásul vételét jelenti:

- ◆ az oktatás időbeni kiterjedése,
- ◆ vertikális és horizontális formáinak kialakulása (formális, non formális, informális tanulás),
- ◆ a formális tanulás intézményein kívül szerzett tudások elismertetése (bizonyítványok + kompetenciák),
- ◆ az állampolgári jogok újradefiniálása – a tanuláshoz való jog megjelenése
- ◆ a tanuláshoz való jog kormányzati szintre történő emelkedése, új eszközök, rendszerek (minőség, esélyegyenlőség),
- ◆ átértelmeződik a pedagógus szerepe,
- ◆ a formális oktatás újradefiniálása, az alapoktatás cél- és funkciórendszere, módszerei megváltoznak,
- ◆ mindez konfliktusos, nehezen menedzselhető folyamat (zsákutcás fejlődési utak, szervezeti átalakulások),
- ◆ egyenlőtlen fejlődés a világban.

A megváltozott oktatási környezet döntő kérdése, hogy az egyes országokban milyen szerepelvárások alakulnak ki a rendszer különböző pontján működő pedagógusokkal szemben, milyen felelősségi rendszerben dolgoznak, milyen ideáltípusnak felelnek meg.

III.1.4 Az Unió Cselekvési Programjáról

A Memorandum az élethosszig tartó tanulásról c. dokumentum egy éves, széleskörű, nemzeti vitáit követően megszületett az *Unió Cselekvési Programja*. Az új dokumentum a Memorandumot változatlanul hagyta, de futamidejét tíz évről rövidebb periódusokban jelölte meg, tartalmát pedig több ponton kritikával illette, új hangsúlyokat és prioritásokat állapított meg. Megerősítette a Memorandum azon szemléletmódját, amely szakított a több évszázados hagyománnyal, amely a felnőttképzést a formális (óvodától az egyetem befejezéséig

tartó), iskoláztatást követő, jelentőségében mellé, vagy alárendelt, kiegészítő tevékenységként fogta fel. A formális oktatás helyett az egész életen át tartó tanulást helyezi a középpontba, s ennek keretében értelmezi a közoktatás és a kultúráközvetítés egyén intézményeinek tevékenységét.

Érintetlen maradt továbbá a Memorandum egyik fő gondolata az – az egyébként világszerte válságban lévőnek tartott - formális oktatás mellett a *non formális és informális tanulás jelentőségének és az ezeken az utakon szerzett tudások elismerésének szükségessége*.

A kritika főbb pontjai a következők voltak:

A kritika szerint a Memorandumban más területek rovására túl nagy hangsúlyt kapott a gazdasági növekedésnek egyoldalúan alárendelt, a munkaerőpiac kihívásainak való direkt megfelelést szolgáló felnőttképzés koncepciója, és ennek megfelelően főként a „digitális korszak alapkészségeinek” kifejlesztését jelölte meg célul. A humanista szemléletű kritika rámutatott a társadalmi alapproblémák megoldásának fontosságára a felnőttoktatásban, a társadalmi-tanulási megosztottság és az alacsony képzettségű társadalmi csoportok helyzetére, ennek megfelelően az informatikai tudás fejlesztése mellett hangsúlyozza az elemi alapkészségek fejlesztésének kérdését is.

Amíg a Memorandum az aktív állampolgár formálását és a foglalkoztathatóság fejlesztését állította a középpontba, a Cselekvési terv az alábbi négy célterületet jelölte meg:

- ◆ A személyiség kiteljesítése
- ◆ Aktív állampolgárság
- ◆ Befogadó társadalom
- ◆ A foglalkoztathatóság és a munkaerő-adaptáció

Ennek megfelelően az egész életen át tartó tanulás cselekvési tervben megfogalmazott definíciója a következő: „az egész életen át megvalósuló minden tanulási forma, ami a tudás fejlesztését, illetve az egyén, az állampolgár, a társadalom és/vagy a foglalkoztatás perspektívájában a képességeket és kompetenciákat fejleszti”.

Fontos megjegyezni, hogy a tudásgazdaságban elvárt, és működő kompetenciák tartalmukban gyakran közelebb állnak az általános és állampolgári kompe-

tenciákhoz, mint a hagyományos ipari társadalom elvárásaira épülő formális képzésekben elsajátítható foglalkoztathatósági kompetenciák.

A cselekvési program a hat kulcsüzenetet átrendezte és három cél megvalósítását emelte ki:

- ◆ A tanulás értékelését,
- ◆ A tanulási útmutatás és tájékoztatás fejlesztését,
- ◆ A több idő és pénz beruházásának szükségességét a tanulásba.

A másik három cél megvalósítását a Bizottság nemzeti, regionális, vagy helyi szintre utalta:

- ◆ a tanulási lehetőségek és igények összeillesztését,
- ◆ az alapkészség fejlesztés, és
- ◆ a pedagógiai innováció kérdését – az EU fejlesztési programokon (Leonardo, Socrates stb.) keresztül.

III.1.5 A tudástársadalom kihívásai

Ha realizálódik az Európai Unió célja, hogy Európa 2010-re váljon a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudás alapú gazdaságává, azt jelenti, hogy megvalósul a tudástársadalom, azaz megváltozik a termelés és a munka jellege, maga a termelés válik egyre inkább tudástermeléssé, a nyereségesség fő kritériuma a tudás termelése és elosztása lesz. A termékek nagy részében az információtartalom eléri a 80-90%-ot, a munka tartalma pedig nagy részben az információval és az emberekkel való bánást jelenti. A munka és a tanulás, a gazdaság és az iskola, az elmélet és a gyakorlat egyre inkább összekapcsolódik, és *tanuló társadalomban* tudásmenedzsment hálózatok alakulnak ki (Bessenyei 2002). A gazdaság egyre kevesebb, de magasan és speciálisan képzett munkaerőt szűkségel, megjelenik az igény a jól képzett, úgynevezett *tudásmunkások*¹¹ iránt.

A tudásgazdaságban tehát *a fejlődés motorja az információ és a tudás*, aminek következtében alapvetően megváltoznak a humán erőforrással szemben támasztott követelmények: meghatározóvá válik az emberi tényező (a humán tő-

¹¹ Competencies for the knowledge economy (Summary) Education policy analysis. Education and skills. OECD CERI 2001. A szerző fordítása.

ke és a szociális tőke), a tudás¹². Az értéktermelés döntően tudástermelés, tudástranszfer és tudáshasznosítás. De a tudás csak részben jelenti a hagyományos szakmai ismereteket és kompetenciákat. Az új gazdaságot jellemző verseny felértékelte a gazdasági-piaci, informatikai, jogi és az idegen nyelvi ismeretek mellett a problémamegoldó képességet, a más kultúrákra vonatkozó ismereteket és főként a személyiség osztatlan személyes tudását. Diverzifikálja a kompetenciákat, új képesség-együttesek válnak meghatározóvá, amelyeket munkahelyi kompetenciának neveznek. *A munkahelyi kompetencia*¹³ a tudásgazdaságban és az új termelési folyamatokban való részvételhez szükséges képesség-készletet jelenti, amely az alap-, az intra- és interperszonális, valamint az ICT képességekből építkezik, vagy kiegészíti azokat. Fő jellemzője – nem az információk birtoklása, hiszen azok az infokommunikációs technológia révén bármikor megszerezhetők, hanem – *a probléma-identifikáció, a problémamegoldás és a stratégiai alku képességének birtoklása*. Azaz a munka világában manapság a legfontosabb feladat konceptualizálni (felismerni, meghatározni, értelmezni)

¹² Ld. uo.

A tudás típusainak osztályozásánál az alábbi felosztást követik:

Know-what (Tudd, hogy mit): a matematikailag leírható, (kódolható) adatok, tények, információk halmazát jelenti, azt, amit könyvekből meg tudunk tanulni.

Know-why (Tudd, hogy miért): az ugyancsak kódolható, tudományos alapelvekre, törvényekre irányuló ismeretek halmazát jelenti (pl. tudományos művek, szabadalmi leírások stb.).

Know-how (Tudd, hogy hogyan): azokat a készségeket és képességeket foglalja magában, amelyek egy személy, vagy egy szervezet sajátjaként valamilyen feladat, cselekvés végrehajtásának mikéntjére utalnak. Ezek nem mindig kódolhatók, reprodukálásuk feltételei nem mindig teremthetők meg.

Know-who (Tudd, hogy ki): annak ismerete, hogy ki tudja a mit és a hogyan, azaz egy probléma megoldásakor kihez forduljunk. Ez egyfajta kapcsolati tőkét jelent, egy adott szervezet külső és belső kapcsolati hálóját.

A know-what és a know-why elméleti jellegű ismeretek, megtanulhatók az iskolában, tanfolyamokon, vagy könyvekből, adatbázisokból önálló ismeretszerzés útján. A know-how és a know-who azonban erősen beágyazott a mindennapi gyakorlatba, csak ott sajátítható el, megszerzését az info-kommunikációs technológia kevésbé érinti.

¹³ A leggyakrabban idézett munkahelyi kompetenciamodell a következő:

Interperszonális képességek

- ◆ Team-munka készsége és az együttműködés képessége egy közös cél megvalósításáért
- ◆ Vezetői képességek

Belső személyiségjegyek

- ◆ Motiváltság és pozitív attitűd
- ◆ Tanulási képesség

és megoldani a folyamatosan változó környezet, változó problémáit. A munkahelyi kompetencia alapját jelentő képességek a következők: absztrakció, rendszerben való gondolkodás, kísérletezés és együttműködés, valamint az érre épülő kommunikációs és a problémamegoldó képesség, a team munkára, valamint az info-kommunikációs technológia magas fokú alkalmazására támaszkodó munkavégzés.

A tudásgazdaságban felértékelődik a *munkaszervezet összetudása és tanulási, változási képessége*, ami a munkavállalók számára ugyancsak új kompetenciák megszerzését jelenti. A *tudásmunkások* speciálisan képzett munkavállalók, akik magas szintű alapiskolázottság és fejlett (professzionális) írás, olvasási, szöveg-megértési és számolási képesség (literacy) birtokában a *leghatékonyabban vesznek részt a tudásalapú gazdaságban, a tudás felhasználásában és létrehozásában*. Munkájuk az információ folyamata körül forog, kompetenciáikkal folyamatosan reflektálnak a globalizáció és a technológiai változások dinamikus kihívásaira. Magasan és speciálisan képzett szakemberek, akik néhány dologhoz nagyon alaposan értenek, következésképp rendszerint teamben dolgoznak. Tudásuk a hagyományos értelemben azonban nem egyetemes, azaz nem mindig rendelkeznek hagyományos értelemben kiugró általános műveltséggel.

Az iskolai oktatás végén megszerezhető bizonyítvány, amely a formális tudás igazolását jelenti, csak a belépő a tudásmunkássá válás útján, rendszerint a graduális (első egyetemi, főiskolai) oklevelükön kívül számos egyéb képzettségük, fokozatuk van. Szakképzettségeik és tudásaik keveredéséből számos különböző típusú foglalkozás jött és jöhet létre. Fontos megjegyezni, hogy a tudásmunkásoktól elvárt kompetenciák egy része nem az iskolában, hanem informális, vagy non formális tanulás útján szerezhető meg: a gyakorlatban, a munkavégzés során vagy munkahelyi tréningeken, de megszerezhető informális tanulás útján a családban, vagy szabadidőben a szórakozás, rekreáció során.

A tudásmunkásokra nem jellemző a munkahelyi „hűség”. Rendszerint globális munkaerőt képviselnek, azaz nem dolgoznak hosszú ideig egy helyen

- ◆ Hatékony kommunikációs képesség a munkatársakkal és ügyfelekkel
- ◆ Elemző-készség

Technológiai vagy ICT készség

Forrás: Stasz, C.: A munkakompetenciák vizsgálata: két perspektíva Oxford, 2000
In: Módszertani stratégiák 3. Társadalomtudomány (szerk.: Mayer József) OKI
2002. 126 p.

(sem egy cégnél, sem egy országban). Munkavállalásukat a projektekben való részvétel (a feladatok változó összetételű teamben való megvalósítása) és a munkörök gyakori váltogatása („job” rotáció) jellemzi.

Összefoglalásként megállapíthatjuk, hogy a lifelong learning nemcsak az ezredforduló nevelési szlogenje, hanem a paradigmaváltás alapja, mert az egész életen át tartó tanulás magába integrálja a társadalom, a gazdaság és a személyiség nevelési szükségleteit.

Az életet átfogó tanulás társadalmi folyamat és szemlélet, amelynek alapja a változó gazdaság változó szükséglete, megvalósulásának feltétele pedig az, hogy az egyének megértsék, és magukévá tegyék ezt a szemléletet, legyenek birtokában a folyamatos változási, megújulási képességnek a teljes életút során.¹⁴

III.1.6 Az Európa Tanács stockholmi és barcelonai üléseiről

A Tanács 2001. évi márciusi stockholmi ülésére készült jelentésében az oktatási és képzési rendszerek fejlesztésével kapcsolatban az alábbi három konkrét stratégiai célt fogalmazta meg:

1. Az európai oktatási és képzési rendszerek minőségének és hatékonyságának javítása.
 - ◆ A tanárok és oktatók képzésének fejlesztése.
 - ◆ A tudás alapú társadalom által megkívánt készségek és képességek fejlesztése.
 - ◆ Az információs és kommunikációs technológiákhoz (IKT) való hozzáférés biztosítása mindenki számára.
 - ◆ A természettudományi és a műszaki tanulmányok vonzóbbá tétele.
 - ◆ Az erőforrások legjobb kihasználása.
2. Az oktatási és képzési rendszerekhez való hozzáférés megkönnyítése mindenki számára.

¹⁴ 2000 júniusában az Európai Tanács elfogadta az eEurope 2002 akciótervet, decemberben az Európai Bizottság által összeállított, ún. European Social Policy Agendát, amely modernizálni és megerősíteni hivatott az európai szociális modellt. Ezzel párhuzamosan a lisszaboni célokhoz kapcsolódva a szociál- és az oktatáspolitikai területén is eljárási módként definiálták a foglalkoztatáspolitikai területén már eredményesen alkalmazott *nyitott koordinációs módszert (Open Method of Co-ordination – a továbbiakban OMC)*.

- ◆ Nyitott tanulási környezet biztosítása.
 - ◆ A tanulás vonzóbbá tétele.
 - ◆ Az aktív állampolgárság, az egyenlő esélyek és a társadalmi kohézió támogatása.
3. Az oktatási és képzési rendszerek megnyitása szélesebb közönség számára.
- ◆ A kapcsolódási pontok erősítése a munka és a kutatás világával, valamint a társadalommal általában.
 - ◆ A vállalkozó szellem fejlesztése.
 - ◆ Az idegennyelv-tanulás fejlesztése.
 - ◆ A mobilitás erősítése. Az európai együttműködés erősítése.

A 2002. februári barcelonai tanácskozás pedig elfogadott egy - az oktatási és képzési rendszerek jövőbeli célkitűzéseire kapcsolódó – munkaprogramot, amelyben 13 részletesebb stratégiai célkitűzés jelent meg. Ezek között szerepel „a tanárok és képzők részére biztosított oktatás és képzés színvonalának emelése”, mint stratégiai célkitűzés.

A kérdéssel foglalkozó munkabizottság hangsúlyozza, hogy *új kompetenciákról* van szó, illetve *a régi elvárások kerülnek új dimenzióba*. Felmerült a pedagógusok Európán kívüli versenytársakhoz mért elmaradása és az oktatási rendszer rossz teljesítménye közötti összefüggés lehetősége. *Az oktatási reformtörvények közös jelelemzője, hogy fölértékelődött a tanárok gyakorlati tudása¹⁵, megerősödött a tanár személyét középpontba helyező, a szakmai tudás mibenlétére vonatkozó kutatások száma.* Ezek az osztálytermi gyakorlat megfigyelésére építő, kvalitatív kutatási módszereket előnyben részesítő irányzatok a pedagógiai munka fejlesztését erre a tudásanyagra kívánják alapozni.

III.1.7 A tanulási, tanítási folyamattal kapcsolatos kompetenciák

Az európai tanárképzési szakértők által összeállított lista szerint az új kompetenciaelvárások a tudás alapú társadalomban működő tanárokkal és oktatókkal szemben a következők (Nagy, 2004):

¹⁵ Ennek a szemléletváltozásnak egyik alapja Donald Schön *„A munkájára reflektáló gyakorló szakember”* című munkájának megjelenése, ami a saját pedagógiai gyakorlatára reflektálni képes tanár eszméjét állította a középpontba.

A tanulási folyamat eredményével kapcsolatos kompetenciák

- ◆ A tanulók/hallgatók állampolgárrá nevelésének elősegítése.
- ◆ Azoknak a kompetenciáknak a fejlesztése a tanulóban/hallgatóban, amelyek a tudás alapú társadalom számára szükségesek.
- ◆ Az új kompetenciák fejlesztésének és a tantárgyi tanuláshoz az összekapcsolása.

A tanítási folyamattal kapcsolatos kompetenciák

- ◆ Foglalkozás a különböző társadalmi, kulturális és etnikai háttérű tanulókkal.
- ◆ A hatékony tanulási környezet és a tanulási folyamatok támogató légkörének megteremtése.
- ◆ Az IKT integrálása a különböző tanulási helyzetekbe és a szakmai tevékenység egészébe.
- ◆ Team-munkában történő együttműködés a tanulók/hallgatók ugyanazon csoportjaiban dolgozó más tanárokkal/oktatókkal, illetve egyéb szakemberekkel.
- ◆ Részvétel iskolai/tanárképzési tanterv- és szervezetfejlesztésben, valamint értékelésben.
- ◆ Együttműködés a szülőkkel és egyéb társadalmi partnerekkel.

A tanár értelmiségi szerepköréhez kapcsolódó kompetenciák

- ◆ Problémafeltáró, problémamegoldó viselkedés.
- ◆ A saját szakmai fejlődés irányítása, elősegítése az élethosszig tartó tanulás folyamatában.

Az oktatásügy, vagy az egész életen át tartó tanulás új kompetenciaelvárásaival kapcsolatban fontos megjegyezni, hogy *nem beszélhetünk általában új kompetenciákról*. Alapvetően *meg kell különböztetni a pedagógusoktól és a tanulóktól elvárt kompetenciákat*. Definálni kellene, hogy melyek azok a kompetenciák, amelyeket a pedagógusoktól azért várunk el, hogy modellszerepükből adódóan tovább kell, adják növendékeiknek.

A tanulói kompetenciák egy része a *tanulási folyamat eredményével* kapcsolatos. Tulajdonképpen arról van szó, hogy „milyen tanulóknak kellene kilépniük az iskolák kapuin”. Fontos rámutatni, hogy olyan plusz elvárásokról van szó, amelyek a mai iskolákkal, illetve az ott tanító pedagógusokkal szemben eddig nem igazán fogalmazódtak meg. Így például *miközben elvárjuk a tanároktól, hogy tanítványaikat a tudás alapú társadalom számára szükséges kompetenciák-*

kal lássák el (például tanítsák meg őket tanulni, készítsék fel őket a tanulás szeretetére és az új ismeretek megszerzése iránti nyitottságra), mindez *nem történhet a tantárgyi tudás rovására vagy éppen annak helyettesítésére.*

A kompetenciaelvárások másik része a tanulóra és a tanárra egyaránt érvényes és a *tanulási folyamatra* vonatkozik. Sok európai társadalom például most szembesül azzal, hogy a népesség szabadabb mozgása következtében heterogénné vált a társadalmuk. Most szembesülnek azzal, hogy saját etnikai kisebbségi csoportokhoz tartozó tanulóikkal hogyan lehet és kell szót érteniük. Ehhez *hatékonyabb tanulási környezetet kell teremteniük, és iskolán belül és kívül is hatékonyabb együttműködési technikákat kell kialakítaniuk.*

Ami a tanári kompetenciaelvárásokat illeti ma *egyre kevésbé érvényes* az Európában hagyományosan megszokott, évszázadokon keresztül gyakorolt *állami alkalmazotti szerepelvárás*, amely alapvetően a központi előírások, tantervek és útmutatók végrehajtására összpontosít, és amely mögött ott van egy központi háttérrendszer, amely kiszolgálja a tanári munkát. Éppen *az egyéni tanulási utakra fordított nagyobb figyelem* következtében *is szituatívabbá vált a tanári feladat* (Trencsényi, 2004), ami azt jelenti, hogy alapvetően *problémamegoldó viselkedésre van szükség a pedagógus részéről.* A tanárnak kezdeményező szerepet kell vállalnia saját szakmai fejlődésének irányításában, saját karrierje megtervezésében is.

III.1.8 eEurope

Az Európa Tanács „2002 – An information society for all” c. 2000. évi akcióterve, az elektronikus tanulást (eLearning) hirdette meg és arra irányult, hogy 2002 végéig a szakképzés területén működő tanácsadó szolgáltatók egyetemes hozzáférést tudjanak biztosítani minden információhoz, ami az „új technológiákhoz” kapcsolódó képzési, munkaerő-piaci és elhelyezkedési lehetőségekre vonatkozik.

Az eEurope program az alábbi oktatási célokat fogalmazta meg:

- ◆ *ICT képességek biztosítása:* minden polgár rendelkezék az információs társadalomban való élethez és munkához szükséges képességekkel
- ◆ *Internet hozzáférés és multimédiás források:* 2001 végére minden iskola rá legyen kötve az Internetre és rendelkezék multimédiás forrásokkal

- ◆ *Pedagógusok felkészültsége*: 2002 végéig minden pedagógus rendelkezék az Internet és a multimédiás források használatához szükséges készségekkel
- ◆ *Nagysebességű kapcsolat*: az iskolákat fokozatosan rá kell kötni arra a nagysebességű Európán átívelő elektronikus kommunikációs hálózatra, amelyre először a tudományos műhelyeket kötik rá.
- ◆ *Adaptáció, oktatási reformok*: Az európai oktatási és képzési rendszereket a tudástársadalom igényeihez kell hozzáigazítani (pl. a tanulási tartalmak adaptációja).

III.1.9 Az Európai Unió oktatási és képzési rendszerekkel kapcsolatos elvárásai

Az Európai Unió, oktatási és képzési rendszereivel kapcsolatban 2010-re az alábbi elvárásokat fogalmazta meg:

- (1) Európa az oktatás és képzés területén képviselje a legjobb minőséget – oktatási és képzési rendszereinek, intézményeinek minősége *világszerte referenciául* szolgáljon.
- (2) Az európai oktatási és képzési rendszerek legyenek kellően *kompatibilisek* ahhoz, hogy lehetővé tegyék az állampolgárok számára az átjárhatóságot és a sokszínűség kiaknázását.
- (3) Az EU bármely *tagállamában szerzett végzettségeket*, tudást és ismeretet az állampolgárok karrierjük vagy további tanulásuk során legyenek képesek *elismertetni az EU egész területén*.
- (4) Az európaiak előtt koruktól függetlenül álljon *nyitva az élethosszig tartó tanulás lehetősége*.
- (5) *Európa legyen nyitott az Európán kívüli régiókkal való együttműködésre* a kölcsönös haszon érdekében, miközben Európának *preferált célállomássá* kell válnia a világ más régióiból érkező diákok és kutatók számára.

A célok elérése érdekében elfogadott munkaprogram végrehajtása azonban több kívánnivalót hagy maga után, ahogy ezt a célok elérése érdekében elfoga-

dott munkaprogram végrehajtása során elért eredményekről szóló, az Európa Tanács 2004 tavaszi ülésére készített időközi jelentése megfogalmazta. A kritikai megjegyzések a célkitűzések megvalósíthatóságára, a nyitott koordinációs módszer¹⁶ kivitelezhetetlenségére és a megvalósítás ütemezésének betarthatatlanságára vonatkoznak (Kovács I.V. 2004).

III.1.10 Indikátorok és mérőföldkövek

A bizottsági munka kiemelkedően fontos eleme volt az ún. nyitott koordinációs módszer kidolgozása mellett az indikátorok és mérőföldkövek meghatározása. A mennyiségi mutatókat egyrészt a jelenlegi helyzetet és az ettől való elmozdulásokat bemutatni képes eszköznek tekintik, másrészt ezek véges számú és jól kommunikálható mutatók, amelyek javítják a közvélemény számára megfogalmazott üzenetek konkrétságát és számon kérhetőségét¹⁷. Az erősödő szakmaiságot jelzi, hogy az OECD PISA eredményeit beemelték az indikátorok közé.

¹⁶ A nyitott koordináció keretei közt részt vevő partnerek cselekvésének befolyásolása nem formális hatalmi eszközökkel és nem kötelező érvényű jogi szabályozással történik, hanem autonóm szereplők közös tanulási folyamata által. Célja, hogy a tagállamok autonómiájuk érdemi részének megőrzése mellett segítséget kapjanak saját politikájuk fokozatos fejlesztéséhez. A felismert közös problémák megoldására együttesen végiggondolt, és elfogadott eljárások eredményeként jön/jöhet létre konvergencia cselekvés. A konvergencia elvárásának azonban nem a megoldások azonosságát kell jelentenie, hanem olyan egységes megoldási mechanizmusok alkalmazását, amelyek megkönnyítik a releváns és adekvát politikák kialakítását, az elért eredmények összehasonlíthatóságát és a bevált gyakorlatok cseréjét. *A nyitott koordinációs módszer sajátosságai az EU meghatározása alapján a következők. Irányvonalak rögzítése*, amelyekhez a rövid-, közép- és hosszú távú célok teljesítése érdekében meghatározott ütemtervet kapcsolnak, ahol lehetséges, olyan kvantitatív és kvalitatív indikátorok meghatározása és színvonalak kijelölése, amelyek a világelső mércéjéhez és az egyes tagállamokkal és szektorokkal szembeni elvárásokhoz illeszkednek, lehetővé téve a legjobb gyakorlattal való összevetést, *az európai irányvonalak lefordítása* olyan specifikus célokat és intézkedéseket tartalmazó nemzeti és regionális politikákra, amelyek figyelembe veszik a nemzeti és regionális sajátosságokat; *a folyamatok időszakonkénti nyomon követése (monitoring), értékelése és társak általi értékelés*, amelyet kölcsönös tanulási folyamatként kell megszervezni.

¹⁷ E mutatók többsége azonban ágazaton belüli. Kevés olyan szektorközi hatásokat mérni képes, érvényes és összehasonlítható adat, mennyiségi mutató áll rendelkezésre, amely alapján kimutatható lenne például a GDP és az iskolai végzettség közötti kapcsolat. A munkát megnehezíti, hogy a szakmapolitikai, politikai, szakértői és tudományos megközelítések eltérő szempontjai, valamint a feladat újszerűségével járó nehézségek miatt rendszeresen – esetenként joggal – megkérdőjelezzik a mutatók kiválasztásának szempontjait, megbízhatóságát, összehasonlíthatóságát.

Az oktatási miniszterek tanácsa 2003 májusában az alábbi indikátorokat je-
lölt ki mérföldkőként.

- ◆ A korai iskolaelhagyók átlagos arányát az EU átlagában 18,8%-ról 10%-ra szeretnék csökkenteni.
- ◆ A matematikai, természettudományi és műszaki végzettséggel rendelkezők számát átlagosan 15%-kal szeretnék növelni a nők részesedésének javítása mellett.
- ◆ A felső középfokú iskolai végzettségűek arányát átlagosan 75%-ról 85%-ra szeretnék növelni.
- ◆ A 15 éves korosztályban a PISA-mérés szerint alacsony szintű olvasási-szövegértési kompetenciával rendelkezők arányát átlagosan 17,2%-ról 13,7%-ra szeretnék csökkenteni.
- ◆ Az élethosszig tartó (felnőtt) tanulásban (képzésben, továbbképzésben) részt vevők arányát 8,5%-ról 12,5%-ra kívánják növelni.
- ◆ A tudás alapú társadalom kulcsterületein végrehajtott beruházások növelése, hatékonyabbá tétele, a privát beruházások növelése.
- ◆ Az élethosszig tartó tanulás koncepciójának realitássá kell válnia. Ehhez koherens és átfogó nemzeti stratégiák kidolgozására van szükség, kívánatos, hogy 2006-ra minden tagállam dolgozza ki és léptesse életbe saját élethosszig tartó stratégiáját.
- ◆ Az oktatás és képzés Európájának megteremtése. A diplomák és végzettségek elismerésének fejlesztése, a mobilitás akadályainak elhárítása és finanszírozásának biztosítása.

E mérföldkövek megvalósíthatóságát illetően azóta is számos kételyt fogalmaztak meg az illetékesek. Nem tisztázott például, hogy a Memorandummal és a Cselekvési tervvel milyen kapcsolatban áll a munkaprogramban szerepeltetett három stratégiai cél és az azokon belül megfogalmazott tizenhárom célkitűzés. Ha feltesszük, hogy az élethosszig tartó tanulás megközelítése a célok közötti belső koherencia megteremtésének egyik fontos eszköze, akkor már csak annak a kidolgozásával maradt adós az Európai Bizottság, hogy a közös célok és a közös logika együttes érvényesítésére milyen módszerek ajánlhatók, illetve a tagországi politikákon miként kérhető számon a két, számos ponton egymásba metsző szempontrendszer.

Az Oktatási Tanács 2004-es időközi jelentés megállapítja, hogy számos tagországban hiányoznak az élethosszig tartó tanulás politikájának fontos elemei – az érintettek közötti együttműködés, az egyes tanulási formák és intézmények

közötti rugalmas átjárhatóság, a folyamatos tanulás kultúrájának kialakulása a lehető legkisebb kortól, a munkahelyi tanulás lehetőségeinek a kiaknázása. Előírja, hogy 2006-ra minden tagországnak átfogó, és koherens stratégiával kell rendelkeznie az élethosszig tartó tanulás politikájában. A jelentés érinti az erőforrások elégtelenségének kérdését. Az új tagországok csatlakozása a közösségi programokhoz már az 1990-es években úgy ment végbe, hogy a Bizottság nem tudta a feladatokkal arányos mértékben növelni erőforrásait, és ezt a túlfeszítettséget fokozták a lisszaboni döntések nyomán megjelenő kihívások. A kapacitásgondokon túl kétségek adódnak a tagországok viszonylag eltérő feladatértelmezéséből és az ebből következő jelentősen eltérő elvárásokból.

III.1.11 Magyar reflexiók

A magyar oktatásirányítás időben reflektált a közös európai kihívásokra (Kovács, I. V. 2004), és megfelelően épített ezekre a strukturális alapok fogadására való felkészülés során is. A magyar közigazgatáson belül azonban az érintett tárcák erőfeszítései nem teljeshedhettek ki az e területen alig érzékelhető érdemi kormányzati koordináció hiánya miatt. Fontos tanulság, hogy a hazai közigazgatási reform során maximálisan építeni kell a nyitott koordinációs eljárás EU-s tapasztalataira minden olyan ágazatban és ágazatközi politikaterületen, ahol a szereplők nagyfokú önállósága nélkül nem számíthatunk a kitűzött célok elérésére. Ezt a kihívást hangsúlyozta az Európai Bizottság által kiadott, a strukturális politika jövőjéről szóló harmadik kohéziós jelentés is, amely a 2007–2013-as időszakra szóló tervezési prioritások között említi a közigazgatás decentralizációval összefüggő megerősítését és a strukturális alapok forrásainak a lisszaboni célok szolgálatába állítását.

Sajátos ellentmondása az élethosszig tartó tanulást középpontba állító nemzeti stratégiák készítését megelőző toporgásnak, hogy az éves nemzeti foglalkoztatási akcióterveknek már évek óta elvárt része az e területen megvalósítandó feladatok megfogalmazása. Így egyes tagországok oktatásirányítói elmulasztják annak a lehetőségét, hogy visszavegyék ezen a területen koordinátori szerepüket, nem véve tudomást arról, hogy *„azzal, hogy az élethosszig tartó tanulás a közös foglalkoztatáspolitikai kiemelt területévé vált, túlzás nélkül mondhatjuk azt is, hogy a nemzeti oktatáspolitikák közösségi koordinációja a közös foglalkoztatási politika keretei között a kilencvenes évek végén lényegében elkezdődött”* (Halász, 2002).

Magyarország olyan időszakban vált az Európai Unió tagjává, amikor annak politikájában, ezen belül támogatáspolitikájában és gyakorlatában is felértékelődően van az oktatás és a képzés. Ez a körülmény az új tagállamokkal szemben fokozott igényt támaszt a közösségi döntéshozatali folyamatokban való aktív részvételre. Mindez összefügg azzal is, hogy az egymást támogató szakmapolitikai irányok mellett a lisszaboni folyamat a korábbiakat meghaladó mértékben kínál lehetőséget közösségi források megszerzéséhez is. Magyarország a 2002 második felében lezárult közösségi támogatási keretről szóló tárgyalások jelentős támogatást ért el a lisszaboni célokkal szoros rokonságot mutató hazai oktatáspolitikai célok eléréséhez.

Az EU-n belüli oktatáspolitikai koordináció megjelenése új gyakorlati feladatok elé állította a hazai oktatásirányítást. Az európai uniós csatlakozásra való felkészülés feladatai kiegészültek a koordinációs folyamatban való aktív részvétellel. Ez konkrét kompetencia- és intézményfejlesztési feladatokkal járt, amelyek olyan tanulási folyamatot generáltak, amelyeknek – az előrejelzéseknek megfelelően (Halász, 2002) – rövid időn belül megjelent a hazai irányítási eszközökre kifejtett pozitív hatása. Nem sikerült azonban jelentős áttörést elérni olyan fontos területeken, mint a statisztikai adatgyűjtés és szolgáltatás, különösen a fejlesztéspolitikához kapcsolódó mutatók képzését és felhasználását illetően. Hiányzik a nemzetközi szakirodalomra figyelő, egyeztetésekre képes, sokoldalúan felkészült szakértőelemző háttér. A közoktatás területén a stratégiaalkotás érdemben épített a közös európai munka eredményeire, ugyanakkor kisebb mértékben mozgósította a szakértőket a Nemzeti Fejlesztési Terv intézkedéseinek kidolgozásakor.

A felsőoktatás a bolognai folyamat által diktált feladatokat ésszerűen összekapcsolta hazai reformtörekvések megvalósításával, de a lisszaboni stratégia egyéb elemeinél nem történt meg a felsőoktatási feladatok teljes körű azonosítása.

Az Oktatási Minisztériumon belül az EU Koordinációs és Tervezési Főcsoport (EUKTF) 2003 júliusában azzal a céllal jött létre, hogy a minisztériumon belül, oktatás és képzés területein ellássa a lisszaboni folyamattal összefüggő, szerteágazó koordinációs feladatokat.

Három, egymással tartalmilag szorosan összefüggő, de az eljárásrend szempontjából viszonylag jól elkülöníthető tevékenységi körben lát el feladatokat:

- (1) az EU döntéshozatali folyamatokban való részvétel (szakmapolitikai dokumentumok, közösségi jogszabálytervezetek egyeztetése),

- (2) az EU közös oktatási és képzési céljainak a megvalósítására szolgáló munkaprogramban való részvétellel kapcsolatos tevékenységek, valamint
- (3) a Nemzeti Fejlesztési Terv, és más, az EU-hoz kötődő szektorközi stratégiai tervezési munkálatokban való részvétel.

Az OM a társadalmi partnerekkel két jelentős dokumentum kapcsán folytatott széles körű egyeztetést (Memorandum az élethosszig tartó tanulásról, Nemzeti Fejlesztési Terv). A társadalmi partnerek mindkét esetben egyetértettek a közreadott dokumentumok szakpolitikai tartalmával. A partnerség EU-kérdésekre szakosodó intézményei, az eseti fórumok, szemináriumok, honlap szolgáltatásain túl nem alakultak ki. A munkaprogram hazai végrehajtása kapcsán elmondható, hogy Magyarország delegáltjai 2002 végétől részt vesznek az EU-s bizottságok munkájában, így abban a tíz munkabizottságban is, amelyet a lisszaboni célok megvalósítása érdekében elfogadott munkaprogram megvalósítására hozott létre 2002-ben az Oktatási Tanács és az Európai Bizottság.

Az alábbi táblázat alapján megfigyelhető, hogy igen változatosak a kijelölt delegáltak anyaintézményei. A delegáltak személyes megbízatásnak tesznek eleget, intézményük általában nem tud nekik érdemi segítséget nyújtani. Az OM EU koordinációs főcsoportja – ha időszakosan is, de – biztosította az egyes munkacsoportokba delegált képviselők tapasztalatcseréjét. Több munkacsoport esetében megtörtént az egyes munkacsoportok tevékenységének, javaslatainak hazai elemzése. Az elemzést követően az érintett szakterületek bevonásával ajánlások készültek a hazai oktatáspolitikai döntéshozók számára annak érdekében, hogy a hazai fejlesztések az EU stratégiai megközelítéseivel összhangban történjenek.

Részvétel az Európai Unió munkabizottságaiban

EU-szakértői munkabizottságok	Az egyéni jelöltek „anyaintézménye”
A – Pedagógusok képzése és továbbképzése	OM, EU-főcsoport
B1 – Alapkészségek tanítása	Szegedi Tudományegyetem BTK
B2 – Idegen nyelvek tanítása	OM, EU-főcsoport
C – IKT az oktatásban és a képzésben	ELTE TTK
D – A matematika és a természettudományok vonzóvá tétele	ELTE Tanítóképző Főiskola
E – Az erőforrások legjobb kihasználása	OM Közgazdasági Főosztály
F – Mobilitás és európai együttműködés	OM Szakképzés-fejlesztési Főosztály
G – Nyitott tanulási környezet, aktív állampolgárság, társadalmi részvétel	Közgazdasági Politechnikum
H – Vonzóvá tenni a tanulást; kapcsolat a munka világával, a kutatással és a társadalommal	OM Szakoktatási és Szakképzési Főosztály
Indikátorok (horizontális munkabizottság)	OM Közgazdasági Főosztály, Statisztikai Osztály

Az Oktatás és képzés 2010 munkaprogram 2005-06 évekre ütemezett tenivalói (Mihály, 2005). három prioritás köré rendeződnek: *az emberi erőforrásokba befektetett köz- és magántőke emelése, az élethosszig tartó tanulás feltételrendszerének kialakítása, és a nyílt európai munkaerőpiac létrehozása.* Ezek megvalósulásának feltétele a közösségi ajánlások és nemzeti sajátosságok összhangjának megteremtése, és változatlanul a fokozott figyelem a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok képzés útján történő felemelésére, ami mind a pedagógia, mind az andragógia tudományának módszertani kihívásait is jelentik (Kraiciné, 2004.d).

III.1.12 A magyarországi felnőttoktatás kiemelt feladatai

Magyarországon a rendszerváltás követően a társadalom és a gazdaság területén gyökeres változások zajlottak le, s ezeket felgyorsították az EU csatlakozással járó kötelezettségek. A változási folyamatot nehezíti, hogy az ország az Európai Unió tagjaként a régi tagokhoz hasonlóan ki van téve a globalizáció, a nemzetközi gazdasági és technológiai verseny hatásainak és következményeinek. Így a többi tagállamhoz képest még sürgetőbb, stratégiai kérdéssé vált a kétirányú változás: *a tudásalapú gazdaság kiépítése és ezzel párhuzamosan a társadalmi esélyteremtés növelése.* Ennek pedig feltétele a tartalmában, a struktúrájában és eszközrendszerében újszerű oktatáspolitikai kidolgozása és bevezetése, amelynek középpontjában napjainkban az oktatás- és szakképzéspolitikai átfogó felülvizsgálata áll.

Az ezredfordulón a magyarországi felnőttoktatásnak, benne az általános és szakképzésnek a társadalmi-gazdasági modernizációhoz kellett idomulnia. Ehhez az alábbi feladatokat tekintették kiemelt feladatnak:

- ◆ *a korrekció az intézményes oktatás kiterjesztése azokra a rétegekre, amelyek a hagyományos életkori szakaszokban nem tudtak teljes értékűen részt venni a közoktatásban,*
- ◆ *a munkanélküli és a munkanélküliség által fenyegetett csoportok át- és továbbképzése,*
- ◆ *a munkaviszonyban álló felnőttek szakmai felemelkedést segítő át- és továbbképzése, felkészítés a nemzetközi gazdaságban való közreműködésre,*
- ◆ *Individualizált tanulás - nyitott képzés, távoktatás formáinak kidolgozása és bevezetése, amit a közoktatás szerkezetének átalakulása, a szakképzés érettségi utáni szakaszba helyezése követel meg.*
- ◆ *a demokráciára nevelés: önállóan gondolkodó állampolgárok demokratikus közéleti tevékenységének elősegítése, a helyi közélet szolgálata*

- ◆ nyitott gondolkodás, mentális fejlesztés – az egész életen át tartó tanulás alapjának fejlesztése
- ◆ a szabadidő hasznos és értelmes eltöltése, az egészségre nevelés, a rekreáció és turizmus.

Az elmúlt tíz évben a közoktatás, a felsőoktatás, a szakképzés és a felnőttképzés területén tett reformlépéseknek köszönhetően a magyar oktatás rendszere több ponton megújult. A magyar oktatás társadalmi gazdasági és technológiai környezetében végbement újszerű válaszokat igénylő *változások legfontosabb elemei az Új Magyarország program elemzése szerint*¹⁸ – a következők voltak:

- ◆ A születések számának tartós csökkenésében az aktív életkor meghosszabbodásában kifejeződő *demográfiai, foglalkoztatási folyamatok tartós trendje,*
- ◆ *A tanulási idő meghosszabbodása, a tanulás formáinak gazdagodása, a tanulási szokások differenciálódása összefüggésben az IKT széleskörű elterjesztésével,*
- ◆ *A tanulás társadalmi és egyéni szintű anyagi ráfordítási igényeinek folyamatos növekedése, valamint a költségek szerkezetének jelentős és gyors változása,*
- ◆ *A magasabb képzettségi szint elérése iránti társadalmi méretű igények növekedése, ami többek között a középfokú oktatás általánossá válásában, a felsőoktatás tömegesedésében, a magasabban képezett munkaerő iránti kereslet növekedésében fejeződik ki.*
- ◆ *Az ismeretek gyors elavulása, a megszerzett tudás és képességek folyamatos megújítása, munkaerőpiaci relevanciájának erősödése.*
- ◆ *Az innovációs potenciál, mint a versenyképesség kulcstényezője a gazdasági tevékenység hajtóerejévé és szerves alkotóelemévé vált.*
- ◆ *A tudás megszerzéséhez, a minőségi tanuláshoz és a kapcsolódó szolgáltatásokhoz való hozzáférés lehetőségeiben megmutatkozó és erősödő szociális, területi különbségek növekvő mértékben kedvezőtlen hatást gyakorolnak az esélyegyenlőségre.*
- ◆ *A sokszínűbbé váló oktatási intézményrendszer szerkezeti és pénzügyi igényének naprakész követése, valamint a szabályozási, döntési folyamat előzetes, tényorientált támogatása iránti igény nőtt,*
- ◆ *Az iskola – a társadalomban zajló változások következtében – túlzott elvárásokkal szembesül szociális és gyermekjóléti, egészség- prevenciós, kulturális és szocializációs szerepét illetően annak részéről.*

¹⁸ Új Magyarország program

A fenti folyamatokkal szoros összefüggésben a tudástermelés és tudásmegosztás hagyományos formáinak átalakítása, megújítása alapján *az oktatási és képzési rendszereknek mindenekelőtt olyan érvényes megoldásokat kell kínálniuk, amelyek a szakterületet közvetlenül és közvetve érintő közpolitikák komplex, egységes megközelítése alapján:*

- ◆ Érvényt szereznek a hatékonyság, az eredményesség és a minőség követelményeinek, figyelembe véve az oktatás megnövekedett finanszírozási igényét is.
- ◆ Tevőlegesen elősegítik a területi és szociális különbségek mérséklését, különös tekintettel a hátrányos helyzetű térségekre, társadalmi csoportokra.
- ◆ Megteremtik a munka világa és az oktatás közötti kapcsolatok erősítésének intézményes feltételeit.
- ◆ Biztosítják a korszerű tanulási környezet, tanulási kultúra kialakításának fizikai és humán infrastrukturális feltételeit, különös tekintettel az IKT technológiák széleskörű meghonosítására, a pedagógusképzésre és továbbképzésre.
- ◆ Erősítik a magyar oktatási rendszerek, mindenek előtt a felsőoktatás nemzetközi versenyképességét, különös tekintettel az egységes európai oktatási térség megteremtésében történő aktív részvétel szakpolitikai feltételeinek a megteremtése révén.
- ◆ Az oktatáspolitikai célok meghatározása és gyakorlati végrehajtása során mindig következetesen biztosítják a partnerség teljes körű érvényesítését.

Az európai dokumentumok tanulságainak összefoglalása helyett álljon itt néhány kiemelés a 2005- évi az Európai Közösségek Bizottsága által kiadott „Javaslat az egész életen át tartó tanulást szolgáló Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR) kialakítására vonatkozó dokumentumból, amely bizonyítja, hogy az Európai Unió nagy jelentőséget tulajdonít az iskolarendszeren kívül informális és non formális úton megszerzett tudásoknak, és ezt érvényesíteni is kívánja mind az oktatásban, mind a munka világában.

Az EKKR a tagállamok polgárai számára „tolmácsberendezésként” lehetővé teszi a tanulási eredmények besorolását és összehasonlítását, ezáltal célja biztosítani kívánja

- ◆ *az átjárhatóságot az EU munkaerőpiacán,*
- ◆ *az illeszkedés lehetőségét a nemzeti és ágazati képesítési keretrendszerek között,*
- ◆ *a képesítések kölcsönös elismerését az Unióban,*
- ◆ *a kölcsönös bizalom erősítését az európai nemzeti képzési rendszerek iránt*
- ◆ *lehetővé teszi az új európai szakképzési rendszer bevezetését (a szakképesítések kö-*

- telező elismerésére a tagállamok számára),*
◆ *elősegíti az egész életen át tartó tanulást.*

A EKKR-hez való kapcsolódás a tagországok számára nem kötelező, a kapcsolódás módját a nemzeti hatóságok határozzák meg. Az eddigi tapasztalatok alapján elmondható, hogy az országok többsége – így Magyarország is – kidolgozza saját Nemzeti Képesítési Keretrendszerét. Remélhető, hogy az Európai Tanács által javasolt dokumentum csomag (a nyolcszintű Európai Képesítési Keretrendszer, a kapcsolódó Integrált Európai Kreditátviteli Rendszer, az EUROPASS okmány¹⁹, a PLOTEUS adatbázis²⁰) megteremti egy egységes, a nemzeti sajátosságokat megtartó, ugyanakkor átlátható és átjárható szakképzési és foglalkoztatási rendszer kialakulását Európában. Az EKKR megvalósulása és hatékonysága azonban már nem az Európai Bizottság, hanem a nemzeti rendszer kidolgozó tagországok közreműködésének az eredményességétől függ.

¹⁹ Az EUROPASS okmány öt dokumentumból áll: az un. „európai önéletrajz”; a „mobilitási dokumentum”, amelyben a személynek be kell mutatni, hogy hol, mikor milyen képzési formában vett részt, beleértve a non-formális és informális ismeretszerzés útjait; az angol nyelvű, „diploma kiegészítés”, és „bizonyítvány kiegészítés”, amelynek célja, hogy minden oklevél és szakképesítés mögött ugyanazok a minősítések álljanak; a nyelvi portfólió, amely bemutatja a személy nyelvi és kulturális tapasztalatait.

²⁰ A „*Portal of Learning Opportunities throughout European Space*” nevű adatbázis az európai (mintegy 30 ország) tanulási-képzési lehetőségekről tájékoztatja az érdeklődőket.

III.2 FELNŐTTKORI TANULÁS ÉS HÁTRÁNYOS HELYZET

Amikor a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok felnőttkori tanulását elősegítendő módszertani csomag kidolgozását tervezzük, először célszerű tisztázni, hogy a definíciók erdejében hogyan értelmezzük a munkánkat meghatározó, alapvető pedagógiai-andragógiai fogalmakat, és számba vesszük a sikeres felnőttkori tanulás feltételeit.

III.2.1 A tanulásról

Tanuláson értjük a tudás egyéni, vagy csoportos kódolását; tárolását, előhívását. Kumulatív folyamat, amely során az egyének egyre több komplex és absztrakt entitást (fogalmakat, kategóriákat, összefüggéseket, viselkedésmintákat, modelleket) tesznek magukévá. Nem egyszerűen elsajátítási folyamat, hanem inkább evolúciós, értelemképző folyamat, amely a személyiség egész életén át tartó tevékenysége.

A tanulás tehát a tudás állapotának változtatására irányuló tevékenység, így a tanulás fogalma a tudás fogalmától elválaszthatatlan, mindkettő egyaránt vonatkoztatható az egyénre, egy kisebb csoportra (pl. helyi közösség), szervezetre (pl. vállalatra), vagy egy egész komplex rendszerre (pl. nemzetre).

A felnőttképzésben a tanulás nem szűkíthető le az új ismeretek memóriában való rögzítésére és előhívására, mert a teljesítőképes tudásban benne rejlik a tanuló viselkedésében és gondolkodásában a tanulási folyamat hatására végbemenő változás is. Ez teszi lehetővé a tanultak változó körülmények között történő alkotó (kreatív) felhasználását. A tanulási képességek az életút során változ(hat)nak, de nagyon fontos megfigyelés, hogy a tanulási képességek a tanulás útján fejlődnek. Aki fiatalon megtanult tanulni, és aki nem hagyja abba a tanulást, tanulásának minősége, intenzitása és hatóköre felnőtt és idős korban is megmarad.

III.2.2 A tanulás csatornái

A felnőttek tanulása napjainkban – amint azt az 1. sz. ábra mutatja - három (formális, non formális és az informális) csatornán keresztül valósulhat meg és ebbe a formális (tervezett, szervezett, ellenőrzött) tanulási utakon kívül beletartozik a tapasztalaton alapuló, véletlenszerűen megvalósuló tanulás

is. Formális tanuláson értjük az életkor szerinti hierarchiába rendezett tanulócsoportok, erre feljogosított és kiképzett oktatók irányítása alatt folyó tanulását, amelynek célja, ideje és helye, tartalma, módja részletesen, államilag szabályozott. Non formális tanuláson értjük a foglalkozásszerűen képzést folytatók, rendszerint felnőttképző cégek és szervezetek által, iskolarendszeren kívül szervezett és irányított képzéseiken való részvételt, amelynek célja lehet az ismeretek átadása, a képességek és a személyiség fejlesztése. Az informális tanulás olyan strukturálatlan, nem rendszerszerű, rendszerint nem tudatos tanulási folyamat, amely szabadidőben történik (a művelődés, a szórakozás, a rekreáció, a média igénybevétele során), továbbá jelenti a társadalmi, politikai aktivitás révén történő új ismeret, kompetencia és viselkedéselemek elsajátítását.

Sőt, napjainkban egyre inkább fontossá válik a gyakorlat általi (learning by-doing), a használat általi (learning by-using) tanulás területe is.

A Memorandum – szemben az eddigi közgondolkodással és munkaerőpiaci gyakorlattal, amely csak a formális tanulás eredményét tekintette tanulásnak, és az iskolai bizonyítványt munkaerőpiaci értéknek, – felhívja a figyelmet arra, hogy

- ◆ a tanulás nemcsak a gyermek és ifjúkor sajátja, hanem szükségszerűen végigkíséri az egyént életútján (lifelong learning), illetve
- ◆ a tanulás nemcsak az iskola és a munka (szakképzés és továbbképzés) világot jelenti, hanem inkorporálja, magába foglalja és elismeri az emberi élettevékenység valamennyi színterén (lifewide learning): a családban, szabadidőben, a társas életben nem tanulási céllal megszerzett ismereteket is.¹

III.2.3 A tapasztalati tanulásról

A tanulás fogalmának körüljárásakor – különös tekintettel a konstruktivista tanulásfelfogásra – nem kerülhető meg a tapasztalati tanulás fogalmának értelmezése. E kérdés a XX. század során főként a felnőttkori tanulást kutató szakembereknél merült fel. Az 1920-as évektől a 70-es évekig tartó időszakban Dewey, Lindeman, Knowles és Rogers kutatásai jelentenek mérföldkövet a tapasztalat és tanulás, az oktatás és a tapasztalat, a tapasztalat és a felnőttkori tanulás fogalmának összekapcsolása terén.

¹ Ld. uo.

Dewey volt az, aki tanulási elméletében felvetette a tapasztalat és a tanulás kapcsolatát, majd Eduard Lindeman² a tapasztalat szerepét vizsgálta a felnőttek identitásának kialakulásában.

Malcolm Knowles kutatásaiban az andragógia és a pedagógia szétválasztására törekedve elsőként hívta fel a figyelmet a gyermeki és felnőttkori tanulás egyik sarkalatos különbségeként arra, hogy a felnőtt tanulási folyamatában hasznosítja saját korábbi tapasztalatait. Andragógiai modellje kapcsán megfogalmazott alábbi alapelvei szerte a világon a mai napig meghatározzák az andragógia gyakorlatát:

- ◆ a felnőttnek tudnia kell, hogy miért van szüksége tanulásra;
- ◆ a felnőtt én-képe feltételezi az érettséget, ami lehetővé teszi az önirányítást;
- ◆ a felnőtt tudatában van annak, hogy felelős saját döntéseiért és életéért;
- ◆ a felnőtt nagy élettapasztalattal rendelkezik, és gyakran ez az élettapasztalat
- ◆ a tanulás leggazdagabb forrása: tapasztalatai bevéssződnek személyiségébe és identitásába;
- ◆ a tanulási akarat és a tanulási képességek egyre erősebbé válnak, ha a tanulás az önfejlődést és a társas szerepek fejlődését szolgálja;
- ◆ a felnőttnek olyan oktatásra van szüksége, amelyik érdeklődésére irányul, feladatokat és problémákat old meg.

A hatvanas évek végén Rogers munkái járulnak hozzá jelentősen a tapasztalati tanulás kutatásához (Rogers 1969). Rogers megkísérli pontosan definiálni a tapasztalati tanulás jellemzőit³, és úgy látja, hogy a felnőtt tanulásának minden pillanatát áthatja a tapasztalat:

² Stewart, D. (1987) *Adult learning in America: Eduard Lindeman and his Agenda for lifelong education*. Malabar (FL): Krieger

– Az oktatás maga az élet, nem csupán felkészülés valamilyen ismeretlen jövőre: az oktatásnak kapcsolatot kell teremtenie az élettel.

– A felnőttoktatás nem elsősorban a tudósok elméleteinek átadását jelenti, az oktatásnak a felnőtt igényeire) és érdeklődésére kell alapulni.

– A felnőttoktatásnak a valóságos életre és nem az akadémikusok elméleteire kell épülnie, a tanításnak a gyakorlatra és nem az elméletre kell koncentrálnia.

– Az oktatás legkiválóbb forrása a felnőtt ember élettapasztalata.

³ A tapasztalati tanulás jellemzői Rogers szerint a következők:

- ◆ a tanuló kezdeményezi, és személyesen részt vesz ebben a folyamatban. További jellemzője, hogy
- ◆ mély hatást gyakorol a tanuló viselkedésére és attitűdjére.
- ◆ A tanulás eredményeit elsősorban maga a tanuló értékeli, aki csak és kizárólag saját maga tud válaszolni arra a kérdésre, hogy a tanulás kielégítette-e az igényeit.
- ◆ Végül a felnőtt tanulása olyan tanulás, amelyet minden pillanatában áthat a tapasztalat.

A hetvenes években, az angolszász országokban megjelent egy új, a tapasztalati tanulásra koncentrálnó kutatási irányzat, amely vallja a tapasztalat központi helyét a tanulásban, de az általuk használt kifejezések nem egységesek, sőt, felhívják a figyelmet a sokféleségre, és a tapasztalatnak a tanulásban betöltött szerepére. E szerzők az alábbi kifejezéseket használják: learning from experience (tapasztalattól való tanulás), learning through experience (tapasztalat által való tanulás), sponsored experiential learning (támogatott tapasztalati tanulás), unsponsored experiential learning (nem támogatott tapasztalati tanulás), experience based learning (a tapasztalat alapú tanulás). Mások a tapasztalati tanulás fogalma mellett elkezdtek más fogalmakat is használni, így megjelent a cselekvésből való tanulás (learning from doing) és az akciótanulás fogalma.

Megállapíthatjuk tehát, hogy míg egyes szerzők (pl. Knowles és követői) a tapasztalatot a *tanulás kiindulópontjaként* értelmezik, mások (Kolb 1984, Jarvis 1987) inkább a *tapasztalat által* való tanulásról beszélnek. Kolb a tanulást, mint folyamatot, és nem, mint eredményt fogja fel. A problémamegoldás által való tanulást úgy értelmezi, mint egy olyan folyamatot, amely a tapasztalat transzformációján keresztül valósul meg. Hasonlóképpen „*tapasztalattal való tanulásról*” beszél Jarvis, az andragógiai kutatások kiemelkedő kortárs alakja, amikor azt mondja, hogy a tapasztalat a *tanulás egészében jelen van*. Jarvis a tanulást ismeretek, szokások és attitűdök elsajátításaként értelmezi, ami az oktatás és a tapasztalás eredményeként jön létre. A tanulás tehát a tapasztalat ismeretté, szokássá, attitűddé történő átalakítását jelenti. A tanulás permanens folyamat, amelynek célja, hogy jelentést adjon a mindennapi élettapasztalatoknak, összekösse az emberi tudatot a térrel, idővel, társadalommal, és az ember sokszínű kapcsolataival (Jarvis 1987).

Amíg tehát az *iskolán kívül szerzett tudások* körüli eleméleti kutatások hosszú múltra tekintenek vissza, ezek *mérése és munkaerőpiaci elismerése viszonylag új keletű jelenség*. Fontosságát jelzi, hogy több országban, így pl. Franciaországban a kilencvenes évek közepén a munkaadók és a munkavállalók kezdeményezésére törvényt hoztak „kompetenciamérleg központok” létrehozásáról. Az intézményekben megszerezhető szakmai mérlegek (kompetenciakártyák) nem csupán a mért személyi szakmai erőforrásainak leltárát jelentik, hanem egyfajta jövő-, vagy karriertervet adnak a kezébe: az elmúlt időszak szakmai gyakorlatának és tudásának számszerű összegzése révén előrevetítik a potenciális lehetőségeket, tanácsot adnak jövőjével kapcsolatos elképzeléseinek kialakításához. Lehetővé teszik, hogy a mért személy folyamatosan és tudatosan kísérje figyelemmel saját szakmai fejlődését, tudásának gyarapodását, munkaerőpiaci értékének és lehetőségeinek növekedését.⁴

⁴ Ld. részletesebben később. La methode dé clic – pour conduire votre choix professionnel APEC Paris 1996 (A szerző fordítása).

A felnőttkori kompetenciamérések fontosságára hívja fel a figyelmet a brüsszeli Memorandum negyedik, az *iskolán kívüli tanulás eredményeinek elismeréséről* szóló kulcsüzenete is, amikor így fogalmaz: „jelentősen javítani kell a tanulásban való részvétel és a tanulási eredmények értelmezési és értékelési módozatain, különös tekintettel a nem formális és informális tanulásra”.⁵ Ma már nemzetközi szintű egyetértés van abban a kérdésben, hogy a nyitott munkaerőpiac és a polgárok szabad mozgásához való joga következtében az Európai Unió belül egyértelműen értelmezhetővé kell tenni az egyének birtokában lévő tudást, aminek csak egy része jelentheti a szakképzettség, (pl. a diplomák) kölcsönös elismerésének szabályozását. A Memorandum felhívja a figyelmet, hogy sok teendő van a munkaerőpiac szélesebb és képzetlenebb szegmenseiben is. A szaktudás, illetve az élet bármely színterén szerzett előzetes tanulás elismerése (Accreditation of Prior learning, APL) valamint a korábbi tapasztalati tanulás (Accreditation of Prior Experimental Learning, APEL) eredményeinek elismerése, akkreditációja hathatós eszköz lehet a munkanélküliség, családi okok, vagy betegség miatt a munkaerőpiacról időszakosan, vagy tartósan kiesők motiválására. A dokumentum hangsúlyozza, hogy az APEL rendszerek feladata olyan készségek és kompetenciák feltárása, amelyek a foglalkoztatók számára értékesek lehetnek, és amelyek megléte az egyénekben nem is tudatosul, azaz rejtett tudásként van jelen. Így az egyén aktív részvételét igénylő kompetenciamérések már önmagukban is növelhetik az egyén önismeretét és önbizalmát, javíthatják az önmagáról kialakított énképét.

A Memorandum természetesen számol azzal a nem elhanyagolható ténnyel, hogy a nemzeti terminológiák sokfélesége és a mögöttük húzódó kulturális különbségek miatt az APEL rendszerek bevezetése és az átláthatóság megteremtése nehéz és kényes folyamat lesz, hasonlóan a már kialakított és bevezetés alatt lévő rendszerekhez. Ilyenek pl. a felsőoktatásban ismert ECTS (European Credit Transfer System) és EDS (European Diploma Supplement), vagy az egyre ismeretbé váló EUROPASS (munkaviszonylati képzések kölcsönös elismertetése), és az ECDL (European Computer Driving License) rendszerek.

III.2.4 Az aktív tanulás fogalma, szerepe a felnőttképzésben

A felnőttképzés kutatói egyre gyakrabban beszélnek önrányító, önszabályzó, problémamegoldó vagy az aktív tanulásról, ami a tanuló aktív részvételét

⁵ Memorandum on Lifelong Learning, European Commission, Brussels, 30.10.2000, angolul: www.europa.eu.int, magyarul: www.nepfoiskola.hu

és saját, a tanulási folyamatára kifejtett hatását jelenti. A kutatók az aktív tanulást mind az egyéni, mind a kollektív, mind a szervezeti tanulás fontos jellemzőjeként említik.⁶ Niemi, 2005).

Az aktív tanulási stratégia a tudásfejlesztés konstruktív képességét jelenti, ami magába foglalja, az önálló vizsgálódás képességét, s az így szerzett tudás rendszerezését és újrarendszerezését, a problémamegoldást és a kritikai megközelítés, az önértékelés és a megszerzett tudás értékelésének képességét. A felnőttképzésben a „tanítás” végső célja, hogy a tanuló képes legyen az önálló, támogatott ismeretszerzésre, képes legyen meglévő tudását kognitív úton új felismerésekkel gyarapítani.⁷

A hátrányos helyzetű célcsoportok esetében a társadalmi hatásoknak kiemelkedő szerepük van a tudás épülésében, a tanulás eredményességében. A tanulás motiváltsága és eredményessége nemcsak a tanuló a tanulás megkezdésekor tapasztalt beállítódásától és önképétől függ, hanem nagymértékben a környezet (a család, a barátok, a referencia személyek, a társadalom) tanulással kapcsolatos vélekedéseitől, irányultságától, a tanulásnak a közösség értékrendjében elfoglalt helyétől. Ezt azért is fontos hangsúlyozni, mert a tudás mindig valamely társadalmi csoport közös teljesítménye, amelyre az egyén saját köznapi gyakorlata és interakciója során tesz szert. A tanulásban megvalósuló interakció révén az egyén idomul a környezethez, de maga is formálja azt⁸ (Vigotsky, 1978). A tanulás tehát valójában társadalmi interakció révén jön létre, következésképp a tudás nem „elvont magántulajdon”, hanem olyan „megosztott közösségi tulajdon”, amelyből ki-ki az adott közösség tagjaként, szociokulturális aktivitása révén részesedhet⁹ (Reynolds, Sinatra és Jetton, 1996).

Ezért jelen projekt felnőttképzési csomagjának megalkotásánál, - mind a képzési módszerek megválasztásakor, mind a mentori munka kidolgozásánál - nagy hangsúlyt helyeztünk a tanulás különféle társadalmi aspektusaira. Így a közös cselekvésre, a másokkal együttműködő problémamegoldásra, mert felnőttek esetében ezek a mélyebb megértés eszközei; a közös gondolkodás, a párbeszéd, a vi-

⁶ Hannele Niemi: Aktív tanulás – avagy egy kívánatos kultúráváltás a tanárképzésben és az iskolákban. Pedagógusképzés. 2005. 2. szám

⁷ Ld. uo.

⁸ Vigotsky, L. S. (1978): *Mind in society: the development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge, MA In: Hannele Niemi Aktív tanulás – avagy egy kívánatos kultúráváltás a tanárképzésben és az iskolákban. Pedagógusképzés 2005. 2. szám

⁹ Reynolds, R. E., Sinatra, G.M. és Jetton, T.L. (1996): Views of knowledge acquisition and representation: A continuum from experience centered to mind centered. *Educational Psychologist* 31 2, pp. 93-104. In: Hannele Niemi: Aktív tanulás – avagy egy kívánatos kultúráváltás a tanárképzésben és az iskolákban. Pedagógusképzés 2005. 2. szám

tákban való részvétel pedig az aktív tanulás elemeit jelentik. Ezek alkalmazása erősíti a bizalmi légkört, a kölcsönös megbecsülés kialakulását, fejlesztik a munka világában oly fontos kooperációt és a felelősségvállalást, azaz jobb tanulási teljesítményre hat. Nem véletlen, hogy az európai tanulás-koncepciók különös hangsúlyt helyeznek a csoportmunkára és a hálózati együttműködésre.

Az aktív tanulási módszerek alkalmazása változást hoz a tanári szerepben is (Grimmett, 1994, Kraiciné 2004)¹⁰. A hagyományos pedagógusszerepekkel ellentétben a tutor- és mentortípusú feladatokat ellátó személyek mindig demokratikus módon vezetnek, egyre nagyobb beleszólást hagynak a diákoknak a tanulmányi célok, módszerek és a teljesítmény-ellenőrzések módjának meghatározásába. Ezáltal a tanulók életpasztalataik és korábban egyénileg megszerzett ismereteik révén tanulóközösségük tudásforrásává válhatnak. Ezért a projektben alkalmazott tanítási-tanulási módszerek önállóbb tanulást, hatékonyabb csoportmunkát feltételeztek, nyitottabb feladatokra épültek, lehetőséget kínáltak a diákoknak az együttműködésre, egyes esetekben maga a tanár és/vagy a mentor is egy tanulócsoporthoz tagja lett.

Mindez természetesen a felnőttképzőktől nagyobb „befektetést”, aktivitást, korszerű andragógiai tudást és módszertani felkészültséget igényel. Munkájukat változó és feszülő társadalmi közegben végzik, ahol a korábbinál gyorsabban változik a munkaerőpiac, a foglalkoztatás és a képzés szerkezete, a humán erőforrással szembeni elvárások, a családi viszonyok és a közösségi értékek, az új technikai kihívások. (Ezek sokkal inkább meghatározzák az aktív tanuláson alapuló felnőttképzést, mint a közoktatást, ahol még mindig hatékony lehet az a pedagógiai alaphelyzet, hogy az osztály – „a terem ajtajának bezárulása után” - egyfajta steril és homogén közeget biztosít a pedagógusok instruálásán alapuló, ismeretközlő munkájához.)

Az aktív tanulási módszerek alkalmazása nem azt jelenti, hogy a tanár a tanulókat magukra hagyja. Éppen az a dolga, hogy lépésről-lépésre elsajátíttassa az önszabályozó tanulás stratégiáit: az önálló ismeret- és információszerezés, a tudásbővítés módszereit. Ez nagyobb aktivitást igényel. Azt jelenti, hogy

- ◆ aktívan felügyelnie kell a tanulási folyamatot;
- ◆ folyamatos készenlétben kell lennie, szervező, és differenciáló képességének a tanulási folyamatba történő beavatkozásra;
- ◆ konfliktuskezelő képességének bevetésére a változó helyzetekhez történő alkalmazkodás és helyzetmegoldás érdekében;
- ◆ figyelemmel kell kísérnie és kielégítenie a diákok sokféle igényét;
- ◆ új típusú, csoportos értékelési módokat, rendszereket kell kidolgoznia és alkalmaznia;

- ◆ ismernie és használnia kell a csoportdinamika törvényszerűségeit;
- ◆ el kell érni, hogy a felnőtt tanulók felelősséggel tartozzanak saját és tanuló közösségük teljesítménye iránt;
- ◆ az aktív tanulás mind a tanulóktól, mind az andragógusoktól türelmet, erőfeszítést és sok-sok időt igényel.

Mindezen felül, a felnőttképzőktől a megváltozott tanulási helyzet és környezet fokozottan aktív szerveztető- és fejlesztő tevékenységet kíván meg, folyamatos együttműködést a képző intézményen belül és kívül. Partneri viszonyt, folyamatos párbeszédet kell kialakítania a társadalom más szereplőivel: a munka világával, a kulturális és szociális szféra képviselőivel. A célcsoport fejlesztése és a konkrét képzés sikeressége érdekében képesnek kell lennie animálni, támogatni, és hálózatként működtetni a for és non profit, valamint az állami szféra képviselőit, a reményeink szerint egyre több felnőttképzést segítő önkéntest.

Az aktív tanulásnak természetesen nemcsak személyi feltételei vannak, hanem hasonlóképpen nagyon fontos a tanulóbarát környezet megteremtése is.

- ◆ A tanulócsoporthoz létszáma – mint a csoportmunkában általában – 12 fő, max. 20 fő.
- ◆ Kellemes tanítási-tanulási környezet kialakítása:
 - korszerűen felszerelt és változtatható teremrendezés;
 - korszerű, könnyen kezelhető, saját fejlesztésű, a résztvevők előzetes tudásához igazodó, egyénre szabott oktatási segédesszközök, tananyagok;
 - demokratikus és pozitív tanulási klíma.

Lehetőség szerint ne kerüljön be a képzési teambe olyan személy, aki nem elkötelezett az aktív tanulási módszerek iránt. A tanárok vonakodása, esetleg cinikus hozzáállás, a felszínes „műhelymunka” látszatát keltő, de nem megalapozott módszertani munka lerombolhatja a gondosan felépített képzési stratégiát.

Le kell győzni a passzív tanulási kultúra örökségét, meg kell nyerni a felnőtt tanulókat az új módszereknek, a kooperatív tanulásnak.

Demokratikus tanár-diák viszony kialakításával, tutori attitűddel fejleszteni kell a tanulók önbizalmát, kezdeményezőkézségét, tanulási motivációit, folyamatos kommunikáció révén sikereiket és törekvéseiket el kell ismerni, és biztatni kell őket a munka folytatására.

Egy több országot is átfogó szakértői vizsgálat eredményei az alábbi szempontokat tartják kiemelendőnek a felnőttek – különösen a hátrányos helyzetű, vagy idősebb személyek vonatkozásában:¹¹

- ◆ Mérsni és elismerni kell minden *előzetesen megszerzett tudást*, tapasztalatot, amennyiben azok megítélhetők. Ez ugyanis újabb tudás megszerzésére motiválja a felnőtteket.
- ◆ Biztosítani kell, hogy a kötelező iskoláztatás végét ne a tanulói életkor, hanem egy meghatározott tanulmányi, műveltségi szint elérése jelentse.
- ◆ A felnőttképzés népszerűsítésére igénybe kell venni a médiát, a nem olvasók számára a televíziót is, hogy megszólítsuk azokat, akiknek a legnagyobb szükségük lenne a tanulásra.
- ◆ Reális, egyénre szabott célokat kell megfogalmazni, amelyek rövidtávon is méltányolhatók, elérhetők.
- ◆ Ki kell dolgozni „*tét nélküli*” *képzéseket*, a „szórakozva tanulás” *módszereit*, hogy a hátrányos helyzetű embereknek megmutassuk, hogy gyermekkori kudarcokkal teli tanulásukkal szemben, a nem kötelező felnőttkori tanulás öröm és siker forrása is lehet.
- ◆ Törekedni kell arra, hogy az emberek a megkezdett képzéseket be is fejezzék.
- ◆ A munkaadóknak úgy kell alakítani a munkaidőt, hogy a dolgozók igénybe vehessék a képzéseket.

Bár vannak olyan projektek (pl. a „Küzdelem a munka világából való kirekeszttség ellen”), ahol finanszírozzák a célcsoport képzését, mégis – nemzetközi kutatások kapcsán – említést érdemel a *finanszírozás* kérdése, amely minden országban alapja, ösztönzője a hátrányos helyzetűek felzárkóztatásának. Általánosnak mondható az a nálunk is jellemző törekvés, hogy a már munkanélküliek, vagy a munkanélküliséggel fenyegetettek számára szervezett munkaerő-piaci képzések gazdái általában a munkaügyi minisztériumok, és ezek háttérintézményei¹². Fontos azonban figyelni arra, hogy az állami intézmények mellett egyre több helyen szerephez jutnak a civil és az egyházi szervezetek. Továbbá fontos lenne az adószabályok alakításával érdekeltté tenni a munkaadókat minél több vállalati – *in-service*, vagy *on the job* – képzés megvalósításában.

¹¹ OECD 1998. In: Mihály I.(2005.): Negyvenöt év felett ... adatok és trendek az idősebb munkavállalók képzési igényeiről és a lehetőségekről (NFI kézirat)

¹² Vannak országok (Pl. Finnország), ahol a felnőttképzésben *részvevő felnőtt személyt támogatják*, másutt intézményesült az *egyén képzéshez való joga*, aminek előzménye az ILO 1974-es, a *fizetett tanulóhoz való jogra* vonatkozó egyezménye, amelyet azóta 32 ország ratifikált.

III.2.5 A kompetencia fogalmáról

A tudás és a tanulás fogalma mellett napjainkban a leggyakrabban használt és a legkevésbé tisztázott a kompetencia fogalma. Általánosan elfogadott az a tény, hogy a munka világában végbemenő állandó és gyors változás következtében a fiatalon megszerzett szakmai tudás és képesítés nem elegendő, hanem az életút során többször kell szakmát váltani, vagy annak tartalmát jelentős mértékben megújítani. Dieter Mertens munkapedagógus 1989-ben bevezette a kulcsképeségek fogalmát, amelyeket szerinte a hagyományos szakmai ismeretek és készségek mellett mindenkinek el kell sajátítani, hogy képes legyen megfelelni a munkaerőpiac állandóan változó követelményeinek, az új feladatoknak és munkaköröknek (Szilágyi, 1993). Ezek – az EU dokumentumokból is ismerős - *kulcsképeségek* a következők:

- ◆ problémamegoldó képesség és kreativitás,
- ◆ tanulási és gondolkodási képesség,
- ◆ indokolási és értékelési képesség,
- ◆ kooperációs és kommunikációs képesség,
- ◆ a felelősségvállalás képessége,
- ◆ önállóság és teljesítőképesség.

A kulcsképeségek átfogó jellegűek, sok ponton metszik egymást és nemcsak egy szűk területen, egy meghatározott tevékenységgel kapcsolatban alkalmazhatók, hanem széles körben transzferálhatók, folyamatosan adaptálhatók más-más területre, megváltozott körülményekre is.

A mertensi gondolatok előrevetítették az oktatásügyben az elmúlt évtizedben kialakult *kvalifikáció-kompetencia perspektívaváltást*, ami azt jelenti, hogy az iskolai bizonyítvány által igazoltan megszerezett tudás (szakképzettség, kvalifikáció) iránti igény mellett (néha helyett) egyre több ország munkaerőpiacán kompetenciákat várnak el. A kompetencia a köznapis szóhasználatban sokértelmű fogalom, rendszerint illetékességet, felkészültséget, szakértelmet, szakavatottságot, beavatottságot értenek alatta¹³.

¹² A szó latin eredetű, (competo: valamire képes), és a mai nyelvben kettős értelemben használatos. Egyrészt a hatáskör és illetékesség, másrészt a hozzáértés és szakértelem értelmében. Az első a döntési képesség meglétére, a második az eredményes cselekvés képességére utal.

¹³ Glosszárrium. Szakképzettségek és kompetenciák azonosítása, értékelése és elismerése. Szakképzettségek átláthatósága és átválthatósága. www.nepfoiskola.hu

A nyelvi nehézségek áthidalására kiadott brüsszeli glosszárrium¹⁴ szerint a kompetencia 'bizonyított/demonstrált', egyéni képesség arra, hogy a know-how-t, készségeket, szakképzettségeket vagy tudást a szokásos, vagy új foglalkozási helyzetekben, változó követelményekhez igazodva megfelelően tudjuk használni. Magában foglalhatja a hivatalos szakképzettséget és olyan elemeket, mint pl. az innovációs készség. A kompetencia fogalom használatának fő területe természetesen a munka világa¹⁵. A munkaerőpiacon a *teljesítőképes tudást* jelenti, a megszerzett tudásnak és a személyiség meglévő adottságainak-készségeinek adott környezetben való alkalmazási képességét és szándékát. A munkaerőpiacon az egyének és a kollektívák rugalmas alkalmazkodóképességének, teljesítményének jellemzésére, a szakmai mobilitás, a foglalkoztatás-piaci rugalmasság mércéjeként és eszközeként is használják.

Visszatérve a szakképzettség és kompetencia fogalom-pár értelmezésére¹⁶ – a statikus, befejezett jellegű szakképzettséggel szemben – *a kompetencia dinamikus jelenség, az oktatás, képzés során megszerzett tudás és a szakmai és személyes tapasztalatok együttesét jelenti, ezáltal meghatározott funkció teljesítésére való alkalmasságot értenek alatta*¹⁷. A kvalifikáció általában a személytől függetlenül létező, „megszerzendő”, külső dolog, amely olyan tudáshoz kötődik, amely intézményes úton megszerzhető, ellenőrizhető, mérhető, és amelyet rendszerint a gazdaság igényeinek megfelelően – törvényileg – meghatároznak. Ezzel szemben a *kompetenciák szubjektum-központúak, a konkrét egyén önszervező képességét, gondolkodási és cselekvési diszpozícióit jelenti. A kompetencia konkrét, közösségekben megszerzhető munkatapasztalatok során formálódik, de egyéni képességeket is jelent. Arra a kérdésre adnak választ, hogy egy adott személy milyen feladat ellátására képes itt és most, s azt hogyan tudja alkalmazni hasonló, vagy más komplex, rendkívül gyorsan változó helyzetekben. De cselekvőképességet is jelent, illetve azoknak a személyes tulajdonságoknak a meglétét, amelyek az önszervezést lehetővé teszik. (Ezt bizonyítja az általános nyelvhasználat: személyes és szociális kompetenciákról beszélünk, de szemé-*

¹⁴ A kompetencia-fogalom szerepel az emberi erőforrás máig használatos definíciójában is: „olyan ismeretek, készségek, kompetenciák és egyéb egyéneknél megtestesülő jellegzetességek, melyek nagyon fontosak a gazdasági tevékenység szempontjából”. Mihály Ildikó: OECD szakértők a kulcskompetenciákról. Új Pedagógiai Szemle 2002. 6. szám és www.oki.online.hu

¹⁵ Kraiciné Szokoly Mária: Pedagógus, andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón. PhD értekezés. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola B. 2005.

¹⁶ A magyar felnőttképzési tv. 29. § 9. pontjában a kompetencia fogalmát így definiálja: „a felnőttképzésben részt vett személy ismereteinek, készségeinek, képességeinek, magatartási, viselkedési jegyeinek összessége, amely által a személy képes lesz egy meghatározott feladat eredményes teljesítésére”.

lyes és szociális kvalifikációról sohasem.) Hasonlóképpen ezt igazolja a munkaerőpiaci portfóliók¹⁸ bevezetése, vagy az új életrajz minták kialakulása is, amelyekben strukturáló elvként már nem egyeduralkodó a szakképzettség igazolása, emellett, vagy helyett az összes megszerzett kompetencia felsorolását, bemutatását, referenciális igazolását igénylik.

A kompetenciák megszerzése tanulást jelent, de nem minden tanulás vezet kompetenciák megszerzéséhez. A kompetenciákat a hagyományos, tekintélyelvű és instruáló jellegű iskolai rendszerű képzésben kevésbé lehet elsajátítani, inkább a gyakorlatban, vagy a gyakorlati helyzeteket imitáló tréningek, coaching, moderálás stb. formájában.

A kompetencia öt alapvető tulajdonsága (Bellier 1998):

- ◆ A kompetencia „informálisnak” tartott *képességek együttese*, amely alapvetően különbözik a hagyományos, a szakképzésben elvárt képességektől.
- ◆ A kompetencia mindig *cselekvéshez kapcsolódik*, pontosan körülírható, lehetővé teszi a feladatok elvégzését. Nem létezik önmagában, a megoldandó probléma megoldásától, illetve a megoldás során használó személytől függetlenül.
- ◆ A kompetencia mindig egy *meghatározott összefüggéshez*, konkrét szituációhoz kapcsolódik, és főként az átvihetőség, az átjárhatóság elméleti problémáját veti fel.
- ◆ A kompetenciák lényegében három képességcsaládot érintenek. A *tudást*, vagyis a generikus ismeretanyagot, a *know-how-t*, vagyis a jártasságokat és készségeket, illetve a *kapcsolatteremtő képességet és/vagy a szociális viselkedési formákat*.
- ◆ Ezek a képességek integrálódtak, *strukturáltak és egymásra épülnek*. Olyan forrástörkéket alkotnak, amelyek egymással keveredve lehetővé teszik magát a tevékenységet, ezáltal a teljesítményt.

Összefoglalva tehát megállapítható, hogy a köznapi szóhasználatban illetékeséget, felkészültséget, szakértelmet, szakavatottságot jelentő kompetencia a munkaerőpiacra teljesítőképes tudást, a megszerzett tudásnak és a személyiség meglévő adottságainak-készségeinek adott környezetben való alkalmazási képességét és szándékát

¹⁸ A portfólió dokumentumdoszié, amely – az oktatás területén – a tanuló munkáiból, saját maga által összeállított gyűjteményét jelenti. A gyűjtemény a formális, a non formális és az informális tanulási utakon szerzett, az iskolai bizonyítványokban nem tükröződő kompetenciáinak, életpasztalatainak, szakértelmének bemutatására szolgál. A portfólió lehet értékelő, vagy tanulást elősegítő célzatú, mindkét esetben a tanuló maga dokumentálja saját tanulási folyamatát. A portfóliókészítés, mint módszer elősegíti a tanuló metakognitív, önreflexív és önértékelő képességét, autonómmá válását, a tanulási folyamatért való felelősségvállalását. Nyilvános bemutatása (szülőknek, tanároknak, vizsgabizottságoknak, munkaadóknak) betekintést nyújt a tanítás-tanulás folyamatába, elősegíti a felnőttképzésben irányt adó új, tanulásközpontú paradigma megvalósulását. Részletesen ld. Falus Iván, Kimmel Magdolna: A portfólió. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár Gondolat. 2003)

jelenti. A statikus és befejezett jellegű szakképzettséggel szemben – a kompetencia dinamikus jelenség: az oktatás, a képzés során megszerzett tudás, a szakmai és személyes tapasztalatok együttesét jelenti, és ez által meghatározott funkció teljesítésére való alkalmasságot értenek alatta¹⁹. Amíg a kvalifikáció általában a személytől függetlenül létező, „megszerzendő” dolog, s amely mindenkor a gazdaság igényeinek megfelelően, törvényileg szabályozott, intézményes úton szerezhető meg, a kompetenciák szubjektum-központúak, egyéni képességeket jelentenek, az egyén önszervező képességét lehetővé tevő cselekvőképességét, gondolkodási és cselekvési diszpozícióit.

III.2.6 Magyar kompetencia definíciók

A kompetenciafogalom előzményének tekinthetők a XX. században kidolgozott és elfogadottá vált IQ számítások, amelyek révén értelmezhetővé és objektíve mérhetővé vált az ember intellektuális képessége. A kompetenciák felosztása és csoportosítása országonként és szerzőnként különböző lehet, ezek áttekintése meghaladja a projekthez kapcsolódó felnőttképzési kutatások kereteit.

Magyarországon a Szegedi Egyetem Neveléstudományi Tanszékén folynak pedagógiai alapú kutatások a kompetencia fogalom meghatározására és közoktatásban történő mérésére. Nagy József²⁰ szerint „Az ember néhány száz öröklött rutinnal születik (ilyenek például a reflexek, a felismerő rutinok, mint a mosolyfelismerő rutin), és több tízezer tanult rutinnal rendelkezik, amelyek önálló komponensek, és amelyek a készségek összetevői is lehetnek. (A rutinok egy másodpercnyi idő alatt működő, szándékosan nem kontrollálható pszichikus komponensek.)* ... Rutinokból és merev készségekből szerveződnek a ciklikus (például a kapálás, a számlálás készsége), továbbá a rugalmas készségek (amelyek referenciaképek alapján működnek, mint például valamely étel megfőzésének vagy az írásbeli osztásnak a készsége). A komplex készségek (például a helyesírási készség) rutinok, egyszerűbb készségek és ismeretek sokaságának funkcionális rendszerei.**

¹⁹ A magyar felnőttképzési tv. 29. § 9. pontjában a kompetencia fogalmát így definiálja: „a felnőttképzésben részt vett személy ismereteinek, készségeinek, képességeinek, magatartási, viselkedési jegyeinek összessége, amely által a személy képes lesz egy meghatározott feladat eredményes teljesítésére”.

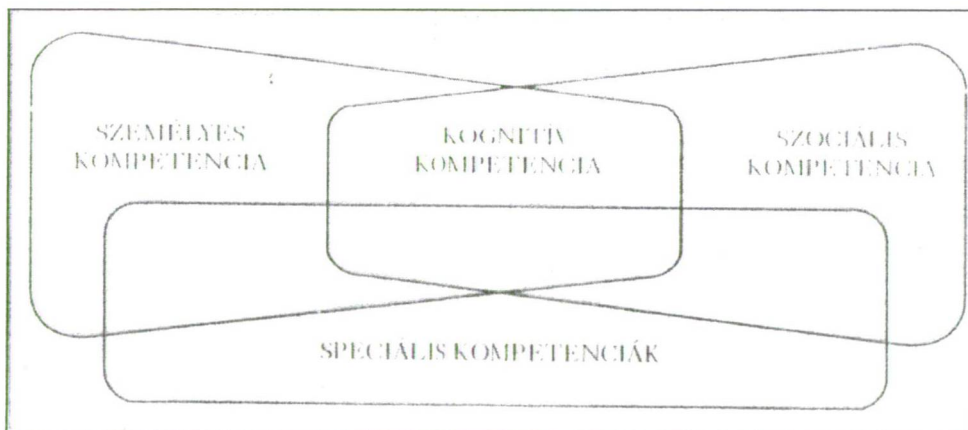
²⁰ Nagy József: A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. ÚPSZ 2000. júl.-aug.

* <http://www.oki.hu/lj.php?kod=2000-07-km-Nagy-Kritikus-lj.html#1>

** <http://www.oki.hu/lj.php?kod=2000-07-km-Nagy-Kritikus-lj.html#2>

A sok ezer készség között azok a *kritikus készségek*, amelyeket elsajátítva valamely képesség, kompetencia vagy az egész személyiség fejlődésében, működésében meghatározó szerepet játszanak. A sok tízezer rutin és a sok ezer készség néhány tucatnyi képességgé, a képességek pedig három általános kompetenciává (kognitív, szociális és személyes kompetenciává), valamint speciális kompetenciákká szerveződnek. *Ebből következően a kritikus készségek elsajátításának segítése a képességek, a kompetenciák, a személyiség fejlődésének feltétele és eszköze.* Jelenleg nem ismerjük kellően a kritikus készségeket. Tapasztalatból azonban mindenki tudja, hogy vannak olyan általános kritikus készségek, amelyek az iskolai nevelés alapvető feladatát képezik (mint például az olvasás), és minden speciális kompetenciának (foglalkozásnak, hivatásnak), képességnek vannak olyan speciális kritikus készségei, amelyek elsajátítása nélkül nem működhetnek. Elérkezett az ideje annak, hogy a kutatások feltárják az általános kritikus készségek teljes rendszerét.”

A kompetencia tehát meghatározott funkció teljesítésére való alkalmasságot jelent, valamint a megvalósulást szolgáló motívum- és képességrendszert, amely döntések és kivitelezések által érvényesül. A köznyelv nem különbözteti meg a döntés és kivitelezés folyamatát (a viselkedést és a tevékenységet, vagyis a funkció teljesítésének folyamatát, valamint a személyiségben meglévő feltételeket (képességeket, motívumokat). „A kompetenciák a személyiség komponensei (komponensrendszerei), amelyek meghatározott funkciót szolgáló motívum- és képességrendszerek” (Nagy J. 2000). A döntések feltétele a motiváltság, a kivitelezéseké pedig a képesség. Nagy József modellje az általános (egzisztenciális) kompetenciák személyes, szociális, kognitív körét különbözteti meg.



Az érdekesség kedvéért érdemes megjegyezni, hogy vannak olyan szerzők, akik – a közoktatás védelmében – egyenesen megkérdőjelezik a kompetenciák objektív létét, következésképp a kulcskompetencia fogalom használatát, mint önmagukban létező, elkülöníthető képességek rendszerét, mivel az ismeretek a készségekkel és a képességekkel hierarchikusan szerveződő rendszert alkotnak (Gergely 2004).

Csapó Benő (2003) a kompetenciát a tudásszerveződés formáinak egyikeként írja le, a társadalmilag releváns tudást, azaz az adott kultúrában felhasználható készségek, képességek ismeretek összességét érti alatta. „A kompetencia esetében tehát pszichológiailag meghatározott rendszerről beszélünk, amikor a tanulás módjai, a fejlődés és a fejlesztés lehetőségei nagyrészt öröklött sémákon alapulnak. A képességek, készségek sajátos rendszerbe szerveződéséről van szó, amikor viszonylag kevés elemből az elemeknek nagyon változatos, sokféle kombinációja jön létre. A kompetencia fejlődése nagyrészt természetes módon, a környezettel való spontán interakció révén megy végbe... Valamilyen szinten mindenki rendelkezik kompetenciákkal... A kompetenciák fejlettségében azonban... óriási különbségek lehetnek és itt az interakciók minőségétől, gyakoriságától, mennyiségétől függ az, hogy végül is az adott kompetencia mennyire válik szervezett, alkalmazható, hatékony rendszerré”. Csapó szerint a kompetencia fejlődése nagyrészt életkorhoz, főként a fiatalkorhoz kötött (pl. nyelvi kompetencia) és kevésbé tartalomfüggő és szélesebb körben lehet transzferálni. Fejlődésük nem kumulatív gyarapodás, hanem inkább „erősödés” jellegű.

Német szerzők szerint a kompetencia fogalom mindenkor *magában foglalja a szükséges tudást*: szakmai tudást, módszertani tudást, a társadalmi viszonyok ismeretét, a vállalaton kívül és belül eső struktúrákat és viszonyokat, *továbbá a tudás gyakorlatban történő hasznosításának képességét és szándékát*. Minden egyes kompetencia a következő komponensekből áll:

- ◆ *rendelkezik a tudás fölött* (forrásokhoz való hozzáférés, gyors hozzáférhetőség, tudományos eredményekre való reagálás, további új felismerések),
- ◆ *a tudás szelektív értékelése* (használhatóság alapján, cselekvés-relevancia, idő-stabilitás),
- ◆ *a tudás átfogó értékrendekbe sorolása* (személyes értékek, vállalati kultúra értékei, átfogó szociális értékrendekkel kapcsolatos elképzelések),
- ◆ *interpolációs képesség*, hogy a hiányos tudás és az esetleges nem tudás ellenére is döntőképesen lehessen cselekedni (vállalkozói fantázia, nem magyarázható tapasztalat, a kockázatok felmérésére irányuló képesség),
- ◆ *cselekvésorientáltság*, amelynek alapján mindenfajta tudás, érték és interpolálás a vállalati cselekvésre, vagy a vállalatnál történő cselekedetekre irányul (cselekvés kompetencia, mint más kompetenciák integrálja),

- ◆ *cselekvőképesség*, mint minden kompetenciafejlesztés célja, ami segíti az individuumban abban, hogy a munkahelyi környezetével, az elvárásaival, feladataival és problémáival szembesüljön (bizonytalan helyzetekben való döntés, önszervezéses rendszerekben való cselekvés és szervezés),
- ◆ *mindezeknek az integrációja*, hogy egy valójában kompetens személyiség alakuljon ki (kognitív, emocionálisan motiváló és voluntív készségekkel és stratégiákkal felfegyverkezve, hogy a környezet kihívásainak megfeleljen),
- ◆ személyes kompetenciáknak, mint szociál-funkcionálisan értelmes, aktualizálható *cselekvési diszpozícióknak* a kommunikációs folyamatok keretein belül történő szociális megerősítése (értékelhető, de tanúsítványokkal el nem látható cselekvési előfeltételek és prognosztizálható cselekvéssorozatok, valamint szociális kompetencia formájában),
- ◆ *a fejleszthető és fejlődő diszpozíciók felmérése* a kompetenciafejlődések teljesítmény fokozatait figyelembe véve.

III.2.7 A brüsszeli glosszárium kompetencia fogalma

A számtalan terminológiai vita és az egyes nyelvek értelmezési eltérései között konszenzus látszik kialakulni a kulcsfontosságú, vagy alapkompenciák definiálásában. Így szinte minden ország *alapkészségeknak* tekinti a modern társadalomban való ténykedéshez szükséges készségeket pl. a hallás utáni megértés, a beszéd, az írás, az olvasás, a matematika készségét. (Angolul *basic skills*, franciául *savoirs de base*, németül *Grundfähigkeiten/Basis-Kernqualifikationen*.)

A kulcsfontosságú kompetenciáknak, vagy alapkompenciáknak tekintik a kompetencia azon csoportjait, amelyek kiegészítik az alapkészségeket, és felkészülésül szolgálnak az egyén számára, hogy

- ◆ új ismereteket sajátítsanak el, és saját tudásukat az új igényekhez igazítsák;
- ◆ saját tudásukat és készségeiket a 'tanuló szervezetek' igényeihez igazítsák, és hozzájáruljanak a 'szervezeti tanulás' újonnan megjelenő mintáihoz;
- ◆ alkalmazkodjanak a változó karrierlehetőségekhez, és az élethosszig tartó tanulás segítségével javítsanak saját mobilitásukon.

(Angolul kulcsfontosságú vagy alapkészségek; franciául *compétence transversales*, 'átváltható kompetenciák'; németül *Schlüsselqualifikationen*, 'kulcsfontosságú' szakképzettség.)

A kulcsfontosságú vagy alapkompenciák magukban foglalják azokat a magatartásformákat/motivációt, készségeket, know-how-t és tudást (azaz adat-

feldolgozást), amelyek *egyik munkával kapcsolatos helyzetből a másikba átvihetők*, és amelyek a munkahelyzetekben való boldogulás követelményének és előfeltételének tekinthetők.

A brit terminológiában a „kulcsfontosságú készségek” kifejezés magában foglalja a kommunikációt, a számolást, az információs és kommunikációs technológia (ICT) alkalmazását, döntéshozatalt, csapatmunkát és az önálló tanulás fejlesztését.

A kulcskompetenciák rokonkifejezése a generikus készségek kifejezés, az átváltható vagy kulcskompetencia fogalma (key/core competences; compétences clés; Schlüsselkompetenzen), amelybe az egész életen át tartó tanulást elősegítő készségeket, nemcsak az alapkészségeket (írás, olvasás és számolás) sorolják, hanem a kommunikációs készséget, problémamegoldó készséget, a csapatmunkára való készséget, a kreatív gondolkodást, a számítógépes ismeretek és a folyamatos tanulás készségét is.

A nemzetközi szakirodalomban gyakran említik a *kompetenciák átválthatóságát*, amin akár foglalkozási, akár oktatási szempontból a kompetenciák új kontextusba való helyezésének képességét értjük. A kompetenciák átválthatósága az egyének mobilitásának kulcseleme, és magas a munkaerőpiaci értéke. Kialakulása különböző eszközökkel elősegíthető, pl. a képzési anyag modulrendszerű kialakításával, kompetencia-állományok (portfoliók) létrehozásával, a non-formális tanulás érvényesítésével. Utóbbi a *kompetenciák akkreditációját jelenti*, amelynek során a non-formális, informális és formális úton szerzett kompetenciáknak hivatalosan elismert értéket tulajdonítanak. Az Egyesült Királyságban és Írországban az előzetes tanulás akkreditációjának (APL=accreditation of prior learning, APEL=accreditation of prior experimental learning) fogalmát széles körben használják.

III.2.8 A kompetenciaalapú képzésről

Szerte a világon – így Magyarországon is - egyre ismertebbé és elfogadottabbá válik a kompetencialapú képzés koncepciója és gyakorlata, amely egy általános, társadalmi igényként megfogalmazódó kihívásra keletkezett. E kihívás az oktatástól, de a szakképzéstől és a felnőttképzéstől különösképpen azt várja el, hogy a munka világára készítsen fel, feleljen meg az iskolán kívüli világ, a gazdaság és a munkaerőpiac elvárásainak és ne a tudományok, vagy egy szakma belső logikája szerint strukturálódjon és működjön. Piacorientált, teljesítmény-központúbb pedagógiai munkát sürgettek az USA-ban 20 évvel ezelőtt, ezt sürgetik napjainkban, például Kanadában, ahol a kompetencia ala-

pú képzés alapján kívánják megreformálni az iskolarendszer teljes vertikumát, az elemi iskolától az egyetemekig.

A *kompetencia alapú képzés* (competency based training – CBT) célja a munkaerőpiaci és képesítés szerzési igények által meghatározott kompetenciák kialakítása. Erősen gyakorlatorientált, az ismeretek, készségek, beállítódások (kompetenciák) kialakítását rendszerelvűen tervezik és építik fel. Tananyagát és folyamatát az adott munkakör betöltéséhez szükséges kompetenciáknak megfelelően, rendszerszerűen tervezik és építik fel, s azt a tanulókkal előre ismertetik. Így a képzés végén a tanulók az adott munkakör ellátására – további gyakorlási idő nélkül – alkalmasakká válnak.

A képzés rendszerint moduláris jellegű, ami lehetővé teszi részben az egyéni haladást, illetve munkakör és feladatelemzés révén az egyéni (munkaadói, munkavállalói) igényekhez történő alkalmazkodást. A modul (Udvardi L. 2002) általános értelemben olyan koherens, önmagában is szerves egységként értelmezhető rész-elemet jelent, amely egy nagyobb rendszerbe előre tisztázott szabályok szerint beilleszthető. Oktatási értelemben „a modul olyan – rendszerint egy félévnnyi - tanulmányi egység, a tananyag olyan szervesen összetartozó-összeszerveződő része, amely különböző képzési programokban és több, különböző intézmény vagy szervezet gyakorlatában is azonos jellemzőkkel (képzési cél, tananyagtartalom, be- és kimeneti követelmények stb.) írható le és használható.”²¹

A kompetencia alapú képzésre példa lehet a konstruktivista alapokon nyugvó G. Boutin és L. Julien (2000) nevével fémjelzett kanadai iskolareform, amely három területen teljesül: az iskolarendszer átalakításában; a curriculumok tartalmának teljes reformjában és magától értetődő módon a pedagógiai gyakorlatban. Az iskola célja felkészíteni a tanulót, a jövő állampolgárát a piactársadalomban való életre, arra, hogy egy gazdasági teljesítményre és versenyre épülő piaci társadalom erőforrásává váljanak. Az iskola missziója: tanítani, szocializálni, minősítő értékelést adni. A kompetenciaalapú megközelítés lényege tehát a *teljesítményközpontúságnak való megfelelés*, amit az eredmény és a kiválóság – fogalmával („performance” és „excellence”) jellemeznek. Kanadában a nevelés eredményközpontú tengelyéről beszélnek, ezt Amerikában kimenetalapú nevelésnek (Outcome Based Education) nevezik. Mindkettő közös jellemzője, hogy kevés helyet biztosít magának a tanulás hagyományos értelmű folyamatának.

²¹ Ld. uo.

A kompetenciaalapú megközelítés főbb jellegzetességei:

- ◆ szakítás a szokványos eljárási, cselekvési módokkal;
- ◆ kiindulópont: a komplexitás, az előre meghatározott (predetermináns) elemek alkalmazásának elutasítása;
- ◆ alapelve, hogy az elsajátítási folyamat egészét „az elraktározott ismereteknek – a tanulók által való kiaknázására” kell alapozni;
- ◆ épít a „bárhonnan származó” élettapasztalatokra, mobilizálja a meglévő tudásanyagot, mint a megismerés forrásait;
- ◆ a modellezhetőség, a mérhető, ellenőrizhető eredmények;
- ◆ a kompetenciák előre meghatározandók (ki a jó tanuló, ki a jó oktató);
- ◆ modellezendő az elvárt magatartás;
- ◆ az értékelés mérhető és ellenőrizhető magatartási követelményeket támaszt.

A kompetencia alapú iskola *a tanulótól* nagyfokú aktivitást, magas megérzési (befogadási) szintet, erős, – meggyőződés és motiváció által vezérelt – kapacitást vár el, míg *a pedagógusoktól* intenzív együttműködési és innovációs tevékenységet, teljes szakítás az individualizmussal és a rutinnal. A hangsúly a tanulók aktivitásán, a kollektív, kooperatív tanuláson van.

A pedagógusok hagyományos szerepe megváltozik, trénerként el kell érniük, hogy a tanulók elsajátítási, tanulási eredményei jelentősek, időtállóak, átültethetők (transzferábilisak) és újrafelhasználhatók legyenek. Követelmény a komplex helyzetekre épülő projektek kidolgozása, a kompetenciák kiépítéséhez szükséges, különféle helyekről származó ismeretanyagok, tapasztalatok mozgósítása. *Az iskola* ideális helyzetben egyfajta laboratórium, ahol a valós világ kérdéseire adandó válaszokat és a válaszadást tanulja meg a növendék. Az iskola azonban csak egyik szereplője a gyermek kiteljesedése érdekében közreműködő nevelési környezetnek, mert a család, a gazdasági-szociális és kulturális háttér, a média, a közeli és távolabbi környezet mind részese és szereplője e folyamatnak.

Összefoglalva a kanadai kompetenciaalapú iskolai koncepció lényegét, a szerzők a következőket állapítják meg²²:

Az iskola csak egyik „ügynöke” a tanulók (be)tanulásának, mert a család, a gazdasági-szociális és kulturális háttér, a média, a közeli és távolabbi környezet mind résztvevője annak a fejlődési klímának, amelyre a gyermek kiteljesedése érdekében szükség van. Egy olyan iskola-reform, amely a fentiek bármelyikét nélkülöznél, kudarcra van ítélve.

²² Uo. 91.p.

Tehát lemondva „a szélesebb áttekintés igényéről” át kell térni az ipari termeléshez hasonló teljesítményelvűsége (rentabilitás), az oktatásról a tréningre, a „coaching”-nak nevezett „edzőprogramra”.

A hangsúly a tanulók aktivitásán, a kollektív, kooperatív (be)tanuláson van. A pedagógusok hagyományos szerepe megváltozik, azt a „tréner” szerepe váltja fel. („A tanulónak aktívabbnak kell lennie, mint magának a trénernek”!) Módszere „a tanulók komplex feladatok elé való állítása”.

Összefoglalásként álljon itt a hagyományos „akadémiai” oktatás és a kompetencialapú oktatás különbségeit összefoglaló táblázat²³

A TUDOMÁNYOS	A KOMPETENCIÁBÓL KIINDULÓ
Tantárgyi megközelítésű	Rendszerszemléletű
Alapja az ismeret	Alapja: munka/foglalkozás
Tudományágak és tananyagok fejlesztése	Politikák, munkaerőpiac és foglalkozások elemzése
Szint és előfeltételek meghatározása	Munkakörök, feladatok elemzése
A curriculum szerkezete a tudományág logikáját követi	A curriculum a munkavégzés módjának megfelelően tagolódik
Tanításfejlesztés	Tanulásfejlesztés
Mi lesz a tananyag? Hogyan fogják azt tanulni? Milyen szövegekből, anyagokból? Milyen tesztek/vizsgák lesznek?	Kik a tanulók? Melyek a tanulási célok? Melyek a tanulási stratégiák? Melyek a szükséges erőforrások? Értékelés módja?

III.2.9 A kompetencia-szótárak és -mérések elvei

A 60-as években a humán erőforrás gazdálkodás területén kezdeményezett kutatások rávilágítottak arra a tényre, hogy sem az iskolai eredmények, sem az

²³ Kálmán Anikó: A felnőttoktatásban és -képzésben alkalmazható kompetencialvú módszerek és azok alkalmazhatósága NFI. Felnőttképzési Kutatási Füzetek 2005/3. 33. p.

IQ tesztek, sem a személyiségvonások egyértelműen nem prognosztizálják a munkateljesítményt és az életben elérhető sikereket.²⁴ Ezért megindultak a kompetenciák mérésére, s ennek kapcsán kompetencia-szótárak létrehozására irányuló kutatások. A kompetencia szótárak és mérések alapelvei:

- ◆ a kompetenciák megléte a magatartási formákban ismerhetők fel;
- ◆ a viselkedések megfigyelhetők, fokozatokba rendezhetők és mérhetők. A verbális és non verbális üzenetek ok-okozati kapcsolatba hozhatók a cselekedetekkel;
- ◆ a megfigyeléseket mindig konkrét helyzetekre és személyekre kell alapozni;
- ◆ a kompetenciák fejleszthetők.

A sikerességhez vezető kompetenciák kutatása vezetett a kompetencia-szótárak kidolgozásához. A Hay-McBer Modell vizsgálataiban sikeres és kevésbé sikeres emberek összehasonlításával határozták meg *a gondolkodásmód és viselkedés sikerrel összefüggő paramétereit*.²⁵ Azt vizsgálták, egy adott területen a sikeres emberek milyen viselkedési mintákat mutatnak, arra koncentrálnak, hogy az adott esemény során pontosan mit tettek, mit éreztek, mit gondoltak. Az interjúk tartalmát elemezték és statisztikai módszerrel (faktor és klaszter elemzéssel) validálták, majd leírták az egyes kompetenciákat jellemző magatartást. Ezeket mintákba, a mintákat rendszerbe foglalták, s így létre jöttek a kompetencia leírások. Ennek alapján kideríthető, hogy milyen gondolkodás és késztetés áll ok-okozati kapcsolatban egymással.

E szerzők szerint a kompetencia valójában egy olyan tulajdonsághalmaz, amely egy feladat elvégzésére való alkalmasságot jelenti, s amely tulajdonságok ok-okozati kapcsolatban állnak a hatékony és/vagy kiemelkedő teljesítménnyel, amelyek egy része mérhető.

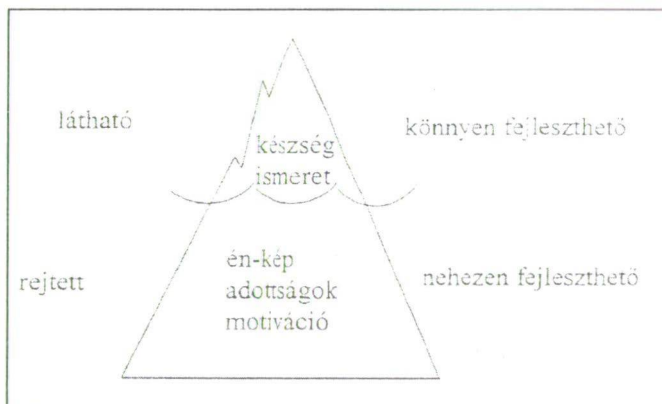
²⁴ McClelland kutatása. In: Czobor Zsuzsa: Vezetői kompetenciák fejlesztése köztisztviselők számára (belső anyag) CEU 1998.

²⁵ A mérések a szubjektivitás minimálisra csökkentése érdekében a 360 fokos felmérés módszerét alkalmazzák. A visszajelzés lényege az, hogy viselkedésünkről körbekérdezzük azokat, akikkel együtt dolgozunk vagy élünk, s összehasonlítjuk azzal, amit önmagunkról gondolunk. Az ezt követő elemzés segít megfogalmazni azt, hogy mit tegyünk másként sikerességünk érdekében. A 360 fokos visszajelzésre használt kompetencialisták egy készségprofil eredményeznek.

Összetevői:

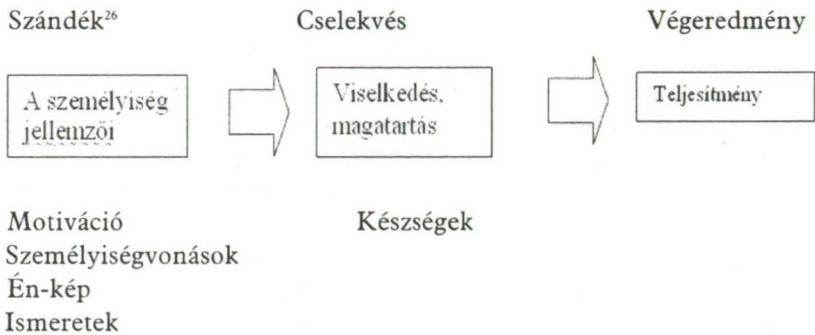
- ◆ ismeretek, tudás,
- ◆ készségek, jártasságok,
- ◆ értékek, szocializáció,
- ◆ én-kép, amit az ember elhisz magáról, ahogy az ember önmagát látja,
- ◆ személyiségvonások, velünk született hajlamok,
- ◆ belső motiváció, az akarat, vagy késztetés, valamiféle céltudatos vagy tudatlan elérésére való törekvés.

5. ábra: Jéghegy-modell



A jéghegy modell azt szimbolizálja, hogy az összetevők közül a készség és ismeret alkotja a „jéghegy csúcsát”, ezek láthatók és könnyen fejleszthetők, míg az én-kép, az adottságok és a motiváció adják a „jéghegy talpát”, ezek nem láthatóak és nehezen fejleszthetők. Minél komplexebb egy feladat, vagy munkakör, annál fontosabb a belső motiváció, a személyiségvonások és az értékrend együttese. A fentiekből kitűnik, hogy a kompetenciákat lehet és kell fejleszteni hagyományos módszerekkel (formális továbbképzések, tréningek, tanulmányutak, szakmai konferenciák, szakmai gyakorlat révén), de még inkább új, a tanulást szélesebben értelmező módszerekkel (munkahelyi rotáció, mentorálás, egyéni fejlesztési terv készítése és követése, belső tanácsadás, portfólió készítése).

6. ábra: A kompetenciák ok-okozati folyamatábrája



Az OECD országokra kiterjedő ALL kutatás²⁷ demográfiai adatokból és abból a megfigyelésből indult ki, hogy a középiskolát elvégzők készségei nincsenek olyan szinten, ami megfelel a munkaerőpiac elvárásainak. Ha ez nem változik, akkor a felnőttoktatás színvonala is alacsonyabb lesz az elvártnál, az oktatás lefelé irányuló spirálja pedig a munkaerő alkalmatlanságát, hosszú távon pedig munkaerő bevándorlást jelenthet Európában.

Az ALL mérés középpontjában az állandó változásban lévő képességek vannak. A változások lehetnek az egyénen közvetetten érintő, külső tényezők eredményei (technológia, szociális helyzet, munkaszervezés), vagy az egyént közvetlenül érő tényezők, harmadikként magának az egyénnek, céljainak, motivációinak változásai.

Az eredmények is három szinten jelentkeznek: mikro-szinten, azaz az egyén szintjén, mezo- szinten, azaz a társadalmi intézmények szintjén és makroszinten, azaz ösztársadalmi szinten.

„A készségekre tehát három területen van szükség. A társadalomban (fogyasztói piac, egészségügy, állampolgárság, kultúra, oktatás), a munka világában és a magánéletben (család, kultúra, egészség). Számunkra jelenleg a munka világa a legfontosabb. Az itt szükséges készségeket egy piramissal lehet szemléltetni.

Köpeczi Bócz Tamás: Kutatás a felnőttoktatás-, és képzés nemzetközi cél-, és feladatrendszerének változásáról a korszerű piacgazdaság, illetve a tanuló

²⁶ A szándékra a megfigyelt személy elmondásából és a magatartást követő cselekedeteiből lehet következtetni.

²⁷ Köpeczi Bócz Tamás: Kutatás a felnőttoktatás-, és képzés nemzetközi cél-, és feladatrendszerének változásáról a korszerű piacgazdaság, illetve a tanuló társadalom fejlődésének tükrében NFI Felnőttképzési Kutatási Füzetek 2005/7. 38.p.

társadalom fejlődésének tükrében c. könyvében az alábbi módon ismerteti a kutatás lényegét:

„A piramis alján a kulcskompetenciák helyezkednek el, amelyek a következők: motorikus készségek, számolási készség, szóbeli kommunikációs készség, a tanulásra való képesség, írásbeli kommunikációs készség. Ezek tanulhatók és fejleszthetők és teljes mértékben transzportálhatók egyik területről a másikra. Ezeket lehet mérni, és meglétük nélkül nem lehet készségeket fejleszteni. Viszont a fejlesztésükre szükség van, hiszen akik egész életükön át csak ezekkel rendelkeznek, azok nem boldogulnak az élet minden területén. Ezért van arra szükség, hogy az oktatásban a kulcskompetenciák előtérbe kerüljenek.

A piramis tetején azok a készségek helyezkednek el, amelyek kismértékben transzportálhatók. Ide tartoznak a speciális készségek, amelyeket a munkánkkal sajátítunk el.

Középen azok a készségek vannak, amelyek nagyrészt transzportálhatók az élet különböző területei között és közvetlenül a kulcskompetenciákra épülnek. Ide tartozik az IKT kompetencia, az analitikus problémamegoldó-képesség, döntéshozó-képesség, munkatervezés, szervezőkészség, memória, interperszonális kapcsolatok, csapatmunka, vezetői készségek, gyakorlati intelligencia.

Mindhárom szint négy részből áll: a praktikus készségek, „kikristályosodott” készségek, „folyékony készségek és kreatív készségek. A praktikus és „kikristályosodott” készségek azok, amelyeket gondolkodás nélkül, automatikusan használunk a problémamegoldás során. Ezek megléte szükséges, de nem elégséges. Ha valaki csak ezekkel rendelkezik, csak akkor boldogul a világban, hogyha az nem változik. Ezért a munkaadók azokat a munkavállalókat részesítik előnyben, akik „folyékony” és kreatív készségekkel is rendelkeznek.

Azokat a készségeket, amelyek elengedhetetlenek a következő módon lehet jellemezni, hogy több kontextusban használhatók:

- ◆ Szociális gazdasági, oktatási és egészségügyi kimenetük van
- ◆ Tanulhatók és taníthatók
- ◆ Fejlesztik az egyén képességeit, hogy alkalmazkodni tudjon a változásokhoz és maga is változtassa környezetét

Ezek alapján a következő készségek nevezhetők elengedhetetlennek:

- ◆ Szövegolvasás
- ◆ Dokumentumhasználat
- ◆ Számolás (matematika)
- ◆ Gondolkodás, ezen belül
 - ◇ Problémamegoldás

- ◇ Döntéshozás
- ◇ Tervezés és szervezés
- ◇ Memória
- ◇ Információgyűjtés
- ◇ Kooperáció
- ◇ Számítógép használat

Folyamatos tanulás Az ALL kutatás keretében mért készségek a következők:

- ◆ Prózaolvasási készség
- ◆ Dokumentumolvasási készség
- ◆ Számolási készség
- ◆ Beszédkészség és figyelem
- ◆ Probléma-megoldási készség
- ◆ Csapatmunka
- ◆ IKT készség
- ◆ Felnőttoktatásban és képzésben való részvétel

A kutatás lényege, hogy magukat a készségeket méri ellentétben a hagyományos mérésekkel, amelyek nem közvetlenül a készségeket mérik, ezért nem tudják megfogni a változást a keresletben. A kereslet és a kínálat fogalma a készségekkel kapcsolatban is használható, hiszen a munkaerőpiacon ezek cserélnek gazdát. A kereslet és kínálat találkozása a már említett három szinten hoz eredményeket: makro-, mezo- és mikro-szinten. A kontextusok, amelyekbe kerül, pedig gazdasági, társadalmi, oktatási és egészségügyi területek. A kimeneteket, eredményeket egy táblázatban lehet összefoglalni.”

	Mikro	Mezo	Makro
Gazdaság	Alkalmazás Bérek Társadalmi átjárhatóságra való támaszkodás	Haszon termelékenység A vállaltok és közösségek egymáshoz igazodása A hatalom eloszlása a csatládban	A növekedés mértéke Az igazodás sebessége
Társadalom	Önkéntesség A közösségek részvétele		Bizalom Társadalmi tőke
Egészségügy	Fizikai állapot Lelki egészség Halálozás Betegségek	Intézményi hatékonyság Biztosítási költségek	Egyenlőség A lehetőségek költsége
Oktatás	Elérhetőség Kitartás Készségek szintje	Befogadás Átlag Minőség	

III.3 A FELNŐTT TANULÓ

Ki a felnőtt? A magyar felnőttképzési törvény szerint felnőtt az a felnőttképzésben részt vevő természetes személy, aki külön törvényben meghatározottak szerint tankötelezettségét teljesítette. A szociológiai kutatásokban általában a 18-29 éves személyeket tekintik fiatal felnőtteknek, míg érett felnőttnek a 30-65 éves korosztály tagjait. A 65 év felettieket – külföldi minták alapján – gyakran nevezik „harmadik életkorban” lévőnek.

A felnőttoktatás célcsoportját jelentő felnőtt tanulók, legyenek azok fiatal, vagy érett felnőttek, tanulói mivoltukon kívül számos szerepet töltenek be az életben, s rendszerint nagyon elfoglaltak. Többségük teljes állásban dolgozik, családjuk, gyermekeik, és baráti körük van, rendszerint a civil társadalom és vallási szervezetek szereplői és ritkán vesztegetik idejüket kevésbé fontos dolgokra. De igaz ez a mai tizenéves fiatalokra is, akiknek életmódja bár eltér a felnőttekétől, a rendelkezésre álló „szabad” idejük rendszerint kevés. A felnőtt tanuló önirányító személy, aki felelős saját életéért, tudja, – vagy rá kell vezetni a felismerésre, – hogy életútja során mikor, milyen tudásra van szüksége. Karrierje, életútja tudatos tervezése, irányítása érdekében prognosztizálnia kell, hogy a változó világban milyen tudásra lesz szüksége.

A felnőttek igen pragmatikusak, a rendelkezésre álló kevés (szabad)idejükben saját (szabad) elhatározásukból és saját költségükön tanulnak, így *elvárásaiknak megfelelő, hozzájuk alkalmazkodó és korszerű tanulási környezetet igényelnek*. A felnőttképzés tehát alapvetően különbözik a tanulás hagyományosan iskolainak tekintett folyamatától.

Amerikai szerzők¹ szerint a felnőtt tanulásnak két formája van: a fejlesztő és átképző jellegű tanulás.

A *fejlesztő tanulás* az élet első felét jellemzi, amikor a nevelés eredményeképpen felépül a személyiség, kialakul a karrier és a jövőkép. Középpontban a képességek fejlesztése, a kompetenciák, az általános műveltség és a szakmai képzés alapjainak megszerzése áll. A fejlesztő tanulás a születéssel kezdődik és folytatódik egészen az élet negyedik évtizedéig.

Az életút első felében az iskolai rendszerű oktatás mellett; vagy után a fiatal felnőttek azért tanulnak, hogy megtalálják a helyüket, és otthon érezzék magukat a világban. A középpontban a szaktudás megszerzése és a személyes életvitel kialakítása áll. Ekkor gyakoriak a kompetencia-alapú, formális fel-

¹ Edward G. Polivka: Professional Meeting Management PCMA. Birmingham, Alabama, 1996. (A szerző fordítása)

nőttképzési kurzusok elvégzése, amelyeknek a célja a korábbi (iskolai) tanulmányok folytatása, szakmai gyakorlat megszerzése speciális területeken. Ez a tanulási forma megszervezhető iskolai rendszerű képzés keretében, tantermi jelleggel, de külföldön rendszerint a gyakorlatban (on-the-job-training), munkahelyi képzés formájában, vagy munka közben történik – szakértők, mentorok, kollégák segítségével és irányításával. A tanulásban való részvételt rendszerint a munkaadók, szakmai szervezetek szponzorálják. Ezek a képzések nagyban hozzájárulnak az egyének munkaerőpiaci értékének növekedéséhez, az adott munkakultúra elsajátításához, az abba történő beilleszkedéshez. (Például a felnőtté váló fiatalok rendszerint a felsőoktatási intézményekben vagy szakképző iskolákban tanulnak. A végzés után vagy újabb fokozatok megszerzése érdekében azonnal továbbtanulnak vagy belépve a munka világába, azonnal azzal találják magukat szemben, hogy munkaadók fejleszteni kívánják tudásukat, újabb munkahelyi kompetenciáik elsajátítását várják el, és továbbképző kurzusokra iskolázzák be őket.)

Az átképző tanulás az életút második felében jelentkezik. Célja az önismertet elmélyítése a személyiség gazdagítása, gyakran egy új szakma, életpálya kialakítása érdekében történik. A felnőtt tanulók új életút-alternatívákat várnak el, műveltségük kiteljesedését szeretnék elérni.

A felnőttek tanulása sokoldalúbb, eklektikusabb, és főleg lényegesen pragmatikusabb, mint a gyermekkori tanulás, mivel a felnőttek nagyon intenzív tanulásra kényszerülnek, továbbá arra, hogy energiáikat önfejlesztésre, vezetői képességeik fejlesztésére fordítsák.

A kor előrehaladtával és az élettapasztalatok gyarapodásával a tanulási képességek változnak. Vannak olyan tananyagok, amelyeket könnyen tanulnak a felnőttek, másokat nehezebben. A felnőttoktatónak az oktatás megtervezésénél a célcsoport sajátosságaira kell koncentrálnia, figyelembe véve a célcsoport korát, összetételét. Mindazonáltal, ha a résztvevői kör különböző életkorú egyénekből áll, a programnak alkalmazkodnia kell minden résztvevőhöz. A kiválasztott képzési forma létszámát, nagyságát és az alkalmazott módszereket a résztvevők érdekei határozzák meg, a program tartalmát pedig nagymértékben befolyásolja a tanulók véleménye, döntése.

Szerepeikből adódóan különböző társadalmi csoportokhoz tartoznak, így sokirányú és sokoldalú élettapasztalatuk van, amire erősen építenek. Többségük „belülről” motivált és intenzív tanulásra képes. Slotnich és munkatársai (1993) leírták, hogy a felnőtt tanulók valójában szofisztikált fogyasztók, akik ismerik szükségleteiket és tudatosan törekednek azok kielégítésére.

A felnőttek személyes céljaik és szükségleteik alapján célirányosan választják ki a látogatandó képzést. A választást két tényező befolyásolja elsősorban: egyrészt a képzést záró bizonyítvány/tanúsítvány társadalmi értéke és presztízse, másrészt a tanulási környezet milyensége és színvonala, amely meg kell, feleljen elvárásainak.

A felnőttek tanulási gyakorlata lehet informális, amikor „csak valami iránt érdeklődnek”; vagy formális, amikor esti iskolába járnak, vagy valamilyen fokozat megszerzése érdekében végeznek el valamilyen programot. Felnőtt tanulónak tekintjük azokat is, akik „tovább- és/vagy átképzik magukat”, vagyis új ismeretek megszerzésével kívánják megőrizni foglalkozásukat, vagy éppen szakmát szeretnének váltani.

A „rejtett tanterv” a felnőttképzésben is működik.² Az elnevezés átvitt értelemben használatos szókép: a „rejtett tanterv” az emberi kapcsolatokban van jelen, a tananyag tanításakor, a csoportélet szabályainak érvényesítésekor, a tanítványok egymáshoz való viszonyában, és tanítóik minden megnyilatkozásában. Ugyanakkor a társas viszonyulások, a kölcsönös bánásmód, valamint ezek eltakart és felfedett, kimondatlan és kimondott szabályainak élő helyzetekben megjelenő tartománya.

A „rejtett tantervben” a tanárok, oktatók szerepe mindenképpen meghatározó, elsődleges, hatása van a tanár-tanuló és a tanuló-tanuló viszony alakulására. Valójában a tanítás, az oktatói gesztus *hangneméről van szó*. Az elnevezés azt érzékelteti (hangnem), hogy a hanghordozásnak, hangszínek, a hangsúlyoknak az interakciós kapcsolatban jelentősége van: nemcsak annak, *amit* mondanak, hanem annak is, *ahogyan* mondják.

A hangnem *hangulatot* teremt. A hangulat körülveszi a tanítványokat, a tanárok, oktatók és tanítványaik kapcsolatának közegévé válik. A hangulat közérzetet teremt, a közérzet pedig hajlandóságot a tanárok, oktatók személyével valamint az általuk adott feladatokkal való azonosulásra, vagy elutasításukra. A hangulat a tanítás közege, oktatási tényező.

III.3.1 Az új tanulási paradigma: reflektorfényben a tanuló és a tanulás

Napjainkban az oktatásügy paradigmaváltásának lehetünk tanúi, amikor a hangsúly a tanárról, az ismeretek átadásának szándékáról áthelyeződik a tanulóra és az ő fejében és viselkedésében végbemenő tanulási, fejlődési folyamat-

² Szabó László Tamás: A „rejtett tanterv” című könyve (Bp. 1988) alapján)

ra. A felnőttoktatásnak fel kell ismernie, hogy a felnőtt tanulók életvitele összetett, benne kombinálódik a tanulás, a munka, a szabadidős, esetleg közéleti aktivitás. Az emberek életében nő a felelősség önmagukért, a munkahelyért, a családért, a szűkebb és tágabb környezetért. A képző intézmény küldetése tanulást eredményező tanulási környezet megteremtése és a tanulási folyamat segítése, mind eredményesebbé tétele. A siker a tanuló tanulási és kimeneti eredményein mérhető: a tanulási folyamat eredményességében, azaz a kilépő tanuló minőségében.

A tanulásközpontú paradigma követői nagyobb figyelmet fordítanak a tanulók szükségleteire. Az intézmények munkatársai (oktatók, menedzserek, oktatásszervezők) komplex szolgáltatást nyújtanak a tanulás létrejötte és megkönnyítése, segítése érdekében. Bátorítani kell a fiatalokat és a felnőtteket a tanulásban való részvételre, felismertetni tanulási szükségleteiket, jövőbeli kilátásaikat. Ez nem azt jelenti, hogy agitálni kell, hanem sokkal inkább meg kell találni az utat, hogy a tanuló személyes szükségleteit állítsuk a tanulás középpontjába, olyan gazdag módszertani kultúrájú felnőttképzési kínálatot kell nyújtani, amely a tanulók szükségleteiből indul ki, segíti belépésüket a tanulás világába, motiválja a bennmaradásra, olyan módszer- és eszköztárat kínál, amely lehetővé teszi az önálló, vagy csoportos ismeretszerzést és minden megtesz a tanulás eredményességéért.

III.3.1.1 A felnőttek tanulási motivációi

A felnőttképző intézmények célja, hogy képzéseikkel hozzájáruljanak a gazdaság humán erőforrás igényének kielégítéséhez, ezáltal az ország versenyképességének fenntartásához. Ennek alapvető eleme a jogosítvány, amely már a nyolc általános iskolai végzettséggel rendelkezők számára is belépést jelenthet a munkaerőpiacra.

Az általános gazdaságpolitikai célok mögött azonban rendszerint olyan konkrét szakképzési igények vannak, amelyek valójában kompetenciafejlesztést jelentenek. A rendszerváltás óta a felnőttképzési piac keresletvezérelt, az oktató-képző tevékenység középpontjában a vevők igényei állnak. Magyarországon a felnőttképzést – köztük a gépjárművezető igénylők – elsősorban fiatal felnőttek, a 30 évesnél idősebbek lényegesen kisebb arányban igénylik a képzéseket.

A felnőttek viselkedését, magatartását, tanulással kapcsolatos elképzeléseit sokféle, a személyiségbe beépült szükséglet határozza meg (az iskola-rendszerből adódó hiányosságok, munkaerőpiaci pozíció, karriercélok, biztonságra törekvés, kíváncsiság stb.). A szükségletekből – rendszerint a külső

környezeti és a belső, a személyiségből adódó hatásokra keletkezik a motiváció, amely a felnőtteket cselekvésre, tanulásra, viselkedésének megváltoztatására készíti. A felnőtt magatartását egyidőben rengeteg, strukturált motívum határozza meg. A motívumok tehát indítékok, amelyek felébresztik és irányt adnak a szervezet energiáinak, cselekvésre ösztönzik a felnőttet. (Pl. ha egy fiatal zavarja, hogy másokkal ellentétben neki nincs jogosítványa, egy autósiskola reklámja számára felszólító erejű lehet.)

A felnőttek tanulási motivációit az életkor, az iskolai végzettség és az iskolázottság módja, az életben betöltött szerep és státusz és a jövedelmi helyzet határozza meg. Az iskolázottabb, magasan kvalifikált társadalmi csoportok esetében a munkahelyi karrier a döntő motívum, ami rendszerint párosul az egész életen át tartó tanulás és a minőségi képzés igényével.

Képzetlenebb rétegek esetében a munkanélküliség elkerülése a döntő motívum. Esetükben számos tényező hat a tanulás ellen: a negatív iskolai tanulási élmények, a motiválatlanság, a gátlások, a kommunikációs- és figyelemkoncentrációs zavarok, a tanulási rutintalanság nehezíti felnőttkori tanulásunkat.

A tanulásra készítő tényezők mellett – a hátrányos helyzetű, rendszerint alulképzett személyek esetében különösen – nem jelentéktelen a visszatartó tényezők száma sem, pl.: a célok hiánya vagy irrealitása, a korábbi tanulási kísérletek kudarca, illetve a visszacsatolás elmaradása, az életvezetéstől idegen, a tanúlással járó rendszeresség, a tanulás rendje és követelményei, félelem az idegen közegtől, a csoportlétkörtől.

A felnőtt tanulási szükségletei, igényei kielégítése érdekében mérlegel, amikor a felnőttképzési intézmények kínálatából választ. Még akkor is, ha a választás nem tudatos, hanem bizonyos kényszerek súlya alatt születik (pl. elérhető finanszírozás, vagy a munkaügyi központ által finanszírozott, jól megközelíthető gyalog, vagy tömegközlekedési eszközzel, mások véleménye szerint „jó” képzőhely stb.)

III.3.1.2 A felnőtt tanulók főbb jellemzői

A felnőtt tanulók – beleértve a fiatal felnőtteket – rendszerint problémaorientáltak, önirányítottak, számos jól körvonalazható élettapasztalattal rendelkeznek. Ennek eredményeként megfogalmazhatók azok a fizikai, mentális és érzelmi jellemzőik, amelyek meghatározóak a tanulás szempontjából.

Önirányítás

A kamaszok törekszenek az autonómiára, önirányítónak tartják magukat, bár – az érett felnőttel szemben – még nem tudják felvállalni saját életükkel kapcsolatos felelősséget. Rendszerint rosszul túrik, ha valaki megmondja nekik, hogy mit kell tenniük, hogyan kell viselkedniük, vagy miben kell hinniük. Mindazonáltal jól reagálnak arra, amikor érettségükre apellálnak, vagy tanulási szándékukat messzemenően figyelembe veszik és értékelik. Fiatal tanulóink érezni és tudni akarják, hogy ők aktív részesei a tanulási folyamatnak. Ezt az oktatók elfogadják, sőt apellálnak erre. Aktív tanulási környezetre vágnak, a passzív tanulási környezetben kevésbé fogékonyak.

A fiatal tanuló legfőbb célja, hogy képes legyen megteremteni és fenntartani, vagy megerősíteni társadalmi, gazdasági pozícióját, ezért a tanulási folyamat megtervezésénél messzemenően figyelembe kell venni a tanuló igényeit, abból kell kiindulni, vagy ezt a középpontba állítani.

A tanuló szükségét érzi annak, hogy egyenrangú félnek tekintsék a tanulási folyamatban, figyeljenek rá, előzetes tudását, élettapasztalatait elfogadják és értékeljék. Különösen akkor igaz ez, ha a mindennapokban sokszor van egyedül, munkája individuális jellegű, vagy a tanulócsoporthoz izoláltnak érzi magát.

Az új évezredben a sikeres felnőtt tanulók készek a tanulásra, elfogadják az egész életen át tartó tanulás kihívását és megértik, ennek fontosságát sokszor saját életvezetésük során „saját bőrükön érzik”. A legtudatosabb felnőtt tanulók önzérelt egyének, akik megértik a valós világ jelenségeit és törvényszerűségeit, a változásokat folyamatosan figyelemmel kísérik és felhasználják saját életvezetésükben. Mert a tanulás valójában változások sorát jelenti, amelynek során a felnőtt folyamatosan alakul és ezt önfejlődése eredményeként éli meg. Akkor hatékony a tanulás, ha a tanuló a tanultakat össze tudja kapcsolni a gyakorlattal. Ez teszi egyre érdekelttebbé, következképp egyre sikeresebbé a tanulásban.

Gazdag élettapasztalat

A felnőtt tanulóknak határozott elképzelései, szokásai, attitűdjei, véleménye és meggyőződése van, amelyet a felnőttoktatóknak figyelembe kell venni, amikor az adott tanuló csoport specifikus szükségleteit megfogalmazza. Ha a felnőttoktató figyelmen kívül hagyja azt, amit a tanulók „magukkal hoznak”, akkor munkája nem lesz sikeres. Nem véletlen, hogy bár Magyarországon a felnőttképzések többségének színtere még mindig a hagyományos osztályterem, egyre több intézmény vezet be alternatív pedagógiai módszereket, új tí-

pusú felnőttképzési eljárásokat. Arra építenek arra, hogy az elsajátítandó új tudások, attitűdök és kompetenciák kapcsolhatók a korábbi tanulmányokhoz, a meglévő élet- és munkatapasztalatokhoz.

A tanulás hatékonyságát fokozhatja a tapasztalati tanulásra építő, kiscsoportos munkaformák bevezetése, amelynek során a tanulók megoszthatják egymással tudásukat és mások tapasztalatai nyomán új dimenziók nyílnak meg előttük. Nagyon fontos a felnőtt tapasztalatok tanulásba történő integrálásánál az egyenrangú partnerkapcsolat. Egymás figyelmes meghallgatása elemi feltétele annak, hogy az egyén a tanulási környezetben kollektív tapasztalatokhoz jusson. Mindez óriási erőforrást jelent. A felnőtt tanulókat ugyanakkor nagyon óvatosan kell irányítani, vezetni, amikor segítünk abban, hogy legyőzzék félelmüket, és arra bátorítjuk őket, hogy osszák meg személyes tapasztalataikat, tanuljanak egymástól.

Problémaorientáltság

A kielégítetlen szükséglet és a megoldatlan élet-, vagy munkaprobléma a felnőtt tanulók legfontosabb problémáit, egyben motívumait jelenti a tanulásban. Praktikus és azonnal felhasználható információkat igényelnek, és a tudás megszerzésével, a problémamegoldással járó elégedettség további motivációt jelent. A tanuló hiszi és tudja, hogy a tanulás segíteni fogja őt a problémái megoldásában. Amikor az elsajátított ismeretek relevánssá és működőképessé válnak, számára tovább nő a téma iránti érdeklődése, a tanulóval kapcsolatos felelősségérzete. *Azaz a tanulás sikere a tanulási folyamat motorjává válik.* Ennek felel meg az a tapasztalat, hogy a felnőttképzések magas lemorzsolódási rátája mögött rendszerint az alacsonyabb elégedettségi szint, s ebből adódó érdeklenség húzódik meg.

Ezért a képzési terv középpontjába inkább a problémát kell állítani, mint a tanulási tartalmat, illetve a tanulási tartalmat problémaként kell megfogalmazni, „tálatni”. A problémák sokarcúak és gyakran ellentmondásosak, ami arra ösztönzi a résztvevőket, hogy átgondolják, esetleg feltárják, bemutassák a tanulás tartalmához kapcsolódó tapasztalataikat.

Ha választani kell, a felnőttoktató inkább résztvevőközpontú legyen, mint téma vagy tartalomközpontú. Minden egyéni hozadék segítheti a tanulási folyamatot: az egyéni életút minden tapasztalata, az egyének szükségletei, percepciói, tudásai, attitűdjei, vallott értékei, hite, meggyőződése, feltevései, érzelmei. Ezek a tényezők készítetik a tanulókat, hogy internalizálják, belsővé tegyék a számukra új tanulási tartalmakat.

A képzési szakembernek az a feladata, hogy megtalálja a tanulás céljához vezető adekvát formákat és módszereket.

a felnőttek tanulása sokszor inkább kényszer, mintsem érdeklődés vezérelte folyamat, tudásvágy, vagy a hiányos tudás beismerése.

A felnőtt tanuló jellemzőinek összefoglalása

Társadalmi felelősségükből adódóan a felnőttektől és ma már a kamaszoktól is elvárják, hogy produktívak legyenek. Nagy rajtuk a nyomás, hogy „maximalizálják önmagukat”: a kamaszoknál az iskola, a család a barátok, a felnőtteknél az egyéni és munkahelyi szükségletek, a felvállalt szociális és társadalmi szerepek folyamatosan emelkedő teljesítményeket, (pénzben) mérhető eredményességet követelnek, és az állandó lépéstartás és megújulás kényszerével lépnek fel.

A felnőttek szervezett és konzisztens önkép és önbecsülés birtokában vannak. Csak kevesek képesek ettől függetleníteni magukat, ezektől elvonatkoztatva cselekedni, ezért apelláljunk ezekre. A magasan kvalifikált felnőttek kivételével az átlagos felnőttek és a fiatalok tanulási igényeiket nem, vagy csak nehezen, inkább általánosított, elvont gondolatokat formájában képesek definiálni, s csak kevesen képesek határozni és részt venni saját tanulási programjuk kialakításában.

Fontos megjegyezni – még akkor is, ha a gépjárművezető képzésben ritkának számít a korosabb, „senior” tanuló – hogy a tanulás az emberi személyiség egész életen át tartó tevékenysége, az életkor előrehaladtával a felnőttek tanulási képességei – számos tévhit ellenében – megmaradnak. A felnőtt és időskori tanulás minőségét, intenzitását és hatókörét főként a megelőző évtizedek tanulási szokásai határozzák meg. Lehet, hogy szűkül a tanulás köre és dinamizmusa, de azok a személyek, akik nyitottságukat, tanulási kedvüket és rutinjukat egész életük során megtartották, sikeres tanulók lesznek idősebb korukban is.

III.3.1.3 A hátrányos helyzetű felnőtt tanulók jellemzői

A hátrányos helyzet összetett fogalom, legegyszerűbben úgy jellemezhető, hogy azok a hátrányos helyzetűek, akiknek munkaerőpiaci esélyeik alacsonyabb az átlagnál. A hátrányos helyzet – függetlenül attól, hogy az egyén tehet-e róla, avagy sem – kialakulhat a munkaerőpiaci hátrányos megkülönböztetés miatt, a társadalmi törekvések ellenére meglévő negatív diszkrimináció alapján, vagy pia-

ci szempontból tényleges jellemzők alapján (iskolai végzettség, fogyatékoságközlekedés szempontjából hátrányos helyzetű lakhely, előrehaladott életkor stb.).

A felsorolt tényezők közül jelentőségében kiemelkedik az alacsony iskolai végzettség, amelyet három féle jelzővel szoktak illetni. Abszolút csoportba tartoznak azok, akik nyolc általánost sem végeztek, vagy semmiféle szakképzettségük nincs, és szakma nélkül kevés esélyük van az elhelyezkedésre. A relatív alacsony végzettségűek definiálása az iskolai erőforrások társadalmon belüli eloszlását vizsgálja, s ennek alsó hányadát tekinti iskolai szegényeknek. Harmadikként megkülönböztetik a végzettségi szint nemzetközi viszonylatban való mérését, ami azt jelenti, hogy ami itthon még elegendőnek bizonyul, az a nemzetközi munkaerőpiacon már nem elégséges.

Másik gyakori fogalom a tartós munkanélküliség, ami Magyarországon azt jelenti, hogy a munkaügyi központ egy éve, vagy annál régebben, megszakítás nélkül munkanélküliként regisztrálta.

Negatívumok

- ◆ Hátrányos helyzetben vannak a társadalomban és a munka világában
- ◆ Alapképességeik és tanulási képességeik teljes, vagy részleges hiánya jellemző
- ◆ Szociális helyzetük miatt tanulásukat finanszírozni nem képesek
- ◆ Megmerevedett cselekvési és gondolkodási sémák jellemzik
- ◆ Tanulási ismeretek és rutin és a tanulási sikerek hiánya
- ◆ Alacsony az önbizalmuk és az önértékelő képességük
- ◆ Negatív tanulási tapasztalatokkal és élményekkel rendelkeznek. Iskolai kudarcélményeik miatt ellenségesek, de legalábbis ellenérzéseik vannak a tanulás és iskola intézményével szemben.
- ◆ Életmódjuk, időbeosztásuk nem rendszeres, eltér a többségi társadalomban és az oktatás világában megszokottól és elvárttól (a képzésben való részvétel feltétele gyakran a program hossza)
- ◆ Számukra a fizikai tevékenységek vonzóbbak, mint a mentális tevékenységek
- ◆ Abszolút pragmatikusak, csak az itt és most megtérülő dolgokba szeretnek energiát fektetni.
- ◆ Előzetes élettapasztalataik nagyon eltérőek, ezekre építeni, csak egyéni módon lehet és kell.
- ◆ Nyelvi, kommunikációs és szövegértési nehézségeik gyakoriak.

Pozitívumok

- ◆ Szívesen dolgoznak csoportban, egyéni feladatokat csak fizikai/gyakorlati területen végeznek szívesen.

- ◆ Csoportos tanulási feladatokban könnyen aktivizálhatók, ekkor személyiségük könnyen megnyílik, magatartásuk, személyiségjegyeik, kreativitásuk iránya jól megfigyelhető.
- ◆ Kreativitásuk gyakran művészeti területen mutatkozik meg,
- ◆ a többségi társadalom tagjaival hasonló teljesítményt nyújtanak új területeken (pl. IKT)

A megismerési folyamatok jellemzői

- ◆ A tanulási folyamat dominánsan az érzékszervi és csak kevésbé a gondolati megismerés szintjéről indul.
- ◆ A fiatalok esetében jelentős az audiovizuális csatornákon jövő információszerzés gyakorlata (napi több órát nézik a TV-t), ezért a kép és hang egységére épített ismeretszerzést preferálják a tankönyv alapú tanulás világával szemben.

Javaslatok

- ◆ Részesítsük előnyben a cselekedtető, aktív tanulási formákat. Didaktikailag a legeredményesebb mindenkit azokkal az ismeretszerzési módszerekkel és technikákkal tanítani, amelyekben tapasztalata van és sikeresen képes tudását gyarapítani.
- ◆ Olyan módszerek alkalmazása, ami lehetővé teszi a mechanikus tanulás helyett a felnőtt tanuló számára értelmes tanulás megvalósításának lehetőségét:
- ◆ Problémamegoldó tanulás, csoportmunkák
- ◆ Beszélgetés és vitamódszerek alkalmazása
- ◆ A szemléletesség és bemutatás, a szerepjáték módszerének gyakori alkalmazása.
- ◆ Élményközpontú tanulás biztosítása képi, hang, fény és dramatikus elemek felhasználásával.
- ◆ Folyamatos motiválás és támogatás: a tanulás hasznának előrevetítése, folyamatos pozitív megerősítés.
- ◆ A tanuló bevonása a tanulás megtervezésébe, a célok, az ütemezés, az értékelés módjának.
- ◆ Elfogadás-megbecsülés kölcsönösségének kialakítása a tanuló és a tanár/mentor között közös kialakítása, személyes „szerződés-kötés” a tanuló és a mentor/tanár között.
- ◆ Minden megnyilatkozásunkban válasszuk a személyes, baráti stílust. Mellőzzük az ellentmondást nem tűrő autokrata viselkedést.
- ◆ Minden alkalommal, már az első tanítási órán fejezzük ki őszinte érdeklődésün-

- ket a tanítványok iránt, alakítsunk ki demokratikus „kollegiális viszonyt”.
- ◆ Az együtt tanítás csoportjaiban tanítványainkat igyekezzünk minél hamarabb név szerint megismerni, hogy ezzel is érzékeltessük: személy szerint fontosnak tartjuk őket.
 - ◆ Tekintélyünket tudásunk, igényességünk, közvetlenségünk teremtsen meg, ne oktatói, tanári pozíciónkból eredjen.
 - ◆ Konfliktushelyzetekben – akár saját személyét érintő, akár tanítványai közötti konfliktusokról van szó – a tanár, az oktató, függetlenül attól, hogy egyéniségének milyen megoldás felelne meg, a rendezés számára a legmegfelelőbbet kell választania. A konfliktus megoldása – ha érintett bennük, akkor is – a tanulók, a tanulás érdekeit szolgálja. A kompromisszum-kereső, valamint a problémát feltáró és a probléma megoldását kereső konfliktuskezelési törekvések vezethetnek leginkább megoldáshoz.
 - ◆ Az irányított tanulásról csak akkor térhetünk át az önirányító tanulásra, ha a tanuló rendelkezik az alábbi öt készséggel:
 - ◇ önmeghatározás és orientáció készsége
 - ◇ a válogatás és döntés készsége
 - ◇ az eszköztudás készsége
 - ◇ tanulási készségek
 - ◇ szervezési készségek
 - ◆ Hátrányos helyzetűek esetében a szummatív, vizsga típusú értékeléssel szemben részesítsük előnyben a formatív és diagnosztikus értékelést
 - ◆ Biztosítani kell a képzési idő rugalmas meghatározását az életvitel ismeretében.

III.3.1.4 A tanulási környezet hatásai a felnőtt tanulóra

Fiziológiai tényezők

A felnőttoktatóknak számolni kell azzal, hogy az idő előrehaladtával a felnőtteknél a memória és a reakcióidő változik: a memória rövidül, a reakcióidő meghosszabbodik. A reakcióidőt befolyásolják a pszichológiai tényezők/nyomások. A tanulók hallják, amit előadnak nekik, de időről-időre mentálisan ellenőrizniük kell, hogy amit hallottak, az megfelel-e élettapasztalataiknak. Következésképpen az előadónak, vagy a trénernek kapcsolatba kell lépnie a közönséggel, és időt kell biztosítani ennek az információs, reflexiós folyamatnak. Ebben a folyamatban a valóságos életből vett példák igen nagy fontosságra tesznek szert, mert képessé teszik a tanulót, hogy a hallott koncepciót és ismeret-folyamatot belsővé tegye (internalizálja).

Pszichológiai tényezők

Finkel (1980) azt javasolja, hogy a felnőttképzésben résztvevőknek – tanároknak, tanulóknak és tervezőknek egyaránt – el kell felejtene az osztálytermi tanításban megszokottakat. A felnőttoktatonak abban kell segíteni tanítványait, hogy újra tanulókká váljanak, azaz ismét megtanuljanak tanulni. A kedvező tanulási környezet megteremtésével abban kell segítenünk a felnőtteket, hogy ki tudjanak lépni a napi rutinból, szórakozottságából, hatékonyabban gondolkodjanak, jobban tudjanak figyelni, vizsgálat alá venni dolgokat és reflektálni a hallottakra és tapasztaltakra. Ennek érdekében a lehető legkényelmesebb körülményeket kell megteremteni, és biztosítani kell a tanulás folyamatosságának lehetőségét.

Érzelmi tényezők

A felnőtteknek számos okuk van arra, hogy tanuljanak: a vágy, hogy megerősítsék gazdasági pozíciójukat és szakmai státuszukat, és lehetőséget teremtsenek személyiségük megújítására. A felnőtteknek szükségük van a csoportban való tanulásra, különösen akkor, ha a munkatevékenységük során egyedül vannak. A csoportlét, az hogy érzik, hogy tanulási nehézségeikkel nincsenek egyedül, nagy motiváló erőt jelenthet. Szavak, attitűdök, szituációk, példák emocionális asszociációkat válthatnak ki, serkenthetik; felnőttoktató, vagy egy-egy csoporttárs stílusa is hatással lehet a tanulási folyamatra. Mindezek a tényezők serkenthetik, vagy gátolhatják a tanulási folyamatot.

A felnőttek sokfélék, vannak olyanok, akik jobban tudnak tanulni konkrét információhoz jutás, vagy specifikus példák révén, mások jobban szeretik, ha elvont koncepciókat ismertetnek meg velük. Hasonlóképpen vannak személyek, akik vizuális típusúak, míg mások a workshopban végzett konkrét, gyakorlati tevékenység révén tudnak jól tanulni.

Szociális-kulturális tényezők

Amint már említettük a felnőtt tanulók igénylik azt, hogy mindenki: a csoporttársak, az oktatók és trénerek, a képzésszervezők akceptálják őket a. Inkább a „mi”, mint az „ők és mi” szolgálják jól a tanulók szociális és nevelési szükségleteit és eredményeznek hatékony programot. Ezt szolgálja a kooperatív tanulás, a pár és csoportmunka, mert megkettőződik a csoportban generált energia, amikor az egyének felállnak és megosztják gondolataikat a teljes hallgatósággal” (Jonhson, 1994).

Fizikai tényezők

A tanulók időt igényelnek ahhoz, hogy az információkat felfogják, kössék élettapasztalataikhoz, és a bevésés fokozatosan megtörténjék. Ehhez kell igazodnia a képzés ütemezésének, és ezt szolgálják a kiválasztott képzési formák és módszerek, az alkalmazott foglalkozások közötti rövidebb-hosszabb szünetek is.

A tanulási célú rendezvények fizikai környezete (a település jellege, az épület és termék bútorzata és technikai berendezése, valamint atmoszférája) nagyban befolyásolja a képzést és az annak keretében lezajló interakciók kimenetelét, mert – pozitív, vagy negatív – üzeneteket hordoznak a résztvevők számára. Ezért a felnőttoktatónak nagy figyelmet kell fordítani a helyszín kiválasztására, a berendezésre és a képző hely hangulati adottságaira. Számos képzési alkalom és forma esetében nem veszik figyelembe a résztvevőket körülvevő tér fontosságát. A szabadság és a komfort érzése segíti, a szabadság hiánya, a stressz kedvezőtlenül érintheti a tanulási folyamatot.

Az előadóterem, vagy a tanulás fizikai környezete nemcsak az építészeti megoldások együttesét jelenti, hanem a belsőépítészeti környezetet, a bútorzatot és a rendelkezésre álló teret, annak méretét és hangulatát, ami körülveszi a résztvevőket és a trénereket. A kedvező hőmérséklet, a relatív páratartalom, a légmozgás, a kellő megvilágítottság és a tisztaság, a háttérzaj alacsony volta mind-mind hozzájárul a kedvező tanulási környezet kialakulásához.

Mégis azt kell mondanunk, hogy nincs mindenki számára egyaránt kelles és hatékony fizikai környezet. A képzési menedzsernek meg kell találni a képzés céljának, az alkalmazni kívánt módszereknek megfelelő környezetet és technikai felszereltséget. Egy kiscsoportos, elmélyült munkának egy nagyvárosoktól távoli, csendes kistelepülés, vagy üdülőhely otthonosan barátságos szállodai jellegű objektuma felel meg, míg egy több száz, vagy ezerfős konferenciát jó közlekedési feltételekkel rendelkező, nagy kongresszusi központban célszerű elhelyezni.

A terem elrendezésének és a rendelkezésre álló tér kihasználásának fontosságával a kommunikációelmélet foglalkozik, megadja azokat a teremelrendezési javaslatokat, amelyek segítik vagy gátolják az interakciókat.

Technológiai tényezők

Az infokommunikációs technológiák³ robbanásszerű fejlődésének következmény, hogy a tanítási-tanulási tér és idő kitágult. Vonatkozik ez a hagyomá-

³ ICT: Information and Communication Technologies, magyarul IKT: információs és kommunikációs technológia.

nyos iskolarendszerű oktatásra és az iskolarendszeren kívüli képzése lehetőségeire is, de természetesen ez alatt értjük a nyitott képzés, a távoktatás, az e-learning és a blended learning lehetőségeit. A kérdés azonban az, hogy a hagyományos iskolatípusban felnövekvő fiatalok hogyan képesek élni a virtualitással, képesek-e az új tér-idő probléma kezelésére.

Nagy kérdés manapság, hogy mennyire legyen információban és informatikai eszközökben gazdag a tanulási környezet. Még nem mindig tudjuk eldönteni, hogy a gazdag technológiai környezet mikor és mennyiben járul hozzá a tanulás eredményességéhez; hogy a gépi informálás, vagy a személyes kommunikáció a hatékonyabb. Mégis úgy gondoljuk, hogy **az ICT egyre inkább meghatározó eszköze és eljárása lesz az felnőtt tanulók egyénre szabott oktatásának, képzésének.** Ennek természetesen feltétele a hozzáférés a hardverhez és a szoftverhez, amelybe természetesen beleértjük a médiumok használatának kompetenciáját is.

A probléma megoldására Mayer József⁴ javasolja az „oktatási cselekvési zóna” létrehozását, amely a valóságos és virtuális tér együttese, ami alapvetően több és más minőségű tanulási lehetőséget biztosít, mint a hagyományos iskola és felnőttoktatás, amely a képzést elsősorban és sokszor kizárólagosan a tanuló személyes jelenlétéhez kötötte. Valójában a hagyományos tanfolyami típusú oktatás és az e learning kombinációjára gondol, amit újabban (kevert tanulásnak (blended learning) nevez az e learning szakirodalom. Ez a forma kihasználja és egyesíti a kétféle képzési út előnyeit, a tanári és csoportmunkára építő hagyományos tanfolyami képzés motivációt keltő és fenntartó jellegét és az egyéni tanulásra építő e-learning kényelmét (az otthoni tanulás kötetlensége térben és időben, az önellenőrzés kudarc alóli felszabadító hatása). Természetesen mindezzel csak akkor élhet az egyén és a társadalom, ha mind az oktatók-képzők, mind a tanulók felkészültek a ICT használatára, a terminálok széles körben hozzáférhető, a tanulók rendelkeznek az önálló tanulás készségével és folyamatosan megtörténik a tananyagok távosítása. Ez mind az iskolán belül, mind iskolán kívül számos új megoldást szükségel.

Széles körben megjelenik az egyéni tanulási utak iránti igény, ami a flexibilitást jelenti, azaz a tananyagok modulszerű, egymásra épülését és egy új típusú értékelési rendszert, ami a hagyományos képzési formák és szervezeti keretek, a tanulócsoporthoz, az osztályhoz, a tanévhez, a tanterv fellazulásával jár együtt, és inkább a heterogén csoportok egymás melletti tanulását lehetővé tévő tudássávokról beszél.

⁴ Mayer József: A tanulási környezet átalakulása az iskolarendszerű felnőttoktatásban. In: Módszertani stratégiák 5. OKI 2003. 7-34..

A hagyományos tanórák rovására nő a szerepe az egyénre szabott, tanári útmutatásra épülő, de egyéni tanulást jelentő WEB alapú, vagy e-learning-es elemeknek.

Fontos eleme az új pedagógiai paradigmának a korábban bárhol (non formális és informális úton) megszerzett előzetes tudás felmérése, beszámítása és alkalmazása, ami nélkül az egyénre szabott

III. 4 A FELNŐTTKÉPZÉSI KÍSÉRLET (MÉRÉS, KÉPZÉS, MENTORÁLÁS) INDOKAI, CÉLJAI, MÓDSZEREI, EREDMÉNYEI

Az EU csatlakozás számos kihívása közül a magyarországi felnőttképzés számára kiemelkedik az „Oktatás és képzés 2010” c. munkaprogram, amely 2010-re, elérendő célként az európai tudástársadalom vízióját vetítette elénk. Bár egyre nyilvánvalóbb, hogy a megfogalmazott program megvalósítása 2010-ig nem tartható, mégis a lisszaboni stratégia félidős értékelése megerősítette, hogy az oktatás és képzés központi helyet foglal el az Európai Unió stratégiájában, mert meghatározó az egyes országok versenyképessége szempontjából és – azzal, hogy közvetíti a szolidaritás, az esélyegyenlőség, a társadalmi részvétel értékeit – jelentős tényező az európai szociális dimenzió szempontjából.

Az európai program fontos eleme a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok képzés útján történő felzárkóztatása. Magyarországon a hátrányos térségekben lakók 16-18%-át jelentő halmozottan hátrányos helyzetű, tartósan munkanélküli – közöttük a cigány – lakosság felzárkóztatásának négy elodázhatalan követelménye van: javítani az esélyegyenlőség és foglalkoztathatóság feltételeit, fejleszteni a hátrányos helyzetű csoportok munkaerőpiaci kompetenciáit és alkalmazkodóképességét, megteremteni az érdekérvényesítés belső és külső feltételeit, ösztönözni a vállalkozóvá válást. Mind a négy követelmény teljesítésében döntő szerepe van a hátrányos helyzetű felnőttek képzésének. Becslések szerint ma Magyarországon 1,5-2 millió az alacsony iskolai végzettséggel, korszerűtlen szakmai végzettséggel rendelkezők száma. Sajnos ennek a tömegnek még hosszú ideig lesz utánpótlása. A magyar iskolarendszer nem készült fel arra, hogy az alulképzett tömeget visszavezesse az oktatás világába, pedig ez az elemi feltétele annak, hogy valaha is olyan szakképzettséghez jussanak, amely révén jogosan várhatja el valaki, hogy bekerüljön, és benmaradjon a munkaerőpiacon.¹

¹ Mayer József (2002) Módszertani stratégiák. OKI, Bp.

A tanulás fontosságát nem csak a mindenkori oktatási kormányzatok, hanem a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok tagjai – közöttük a cigányok is – már évtizedekkel ezelőtt felismerték. A '70-es, '80-as években sokuk elindultak a társadalmi integrálódás lassú, de viszonylag megalapozottnak tekinthető útján: szakmát, olykor érettségit is szereztek, esetleg eljutottak a közvetlen termelésirányítói munkakörökig, megfelelő lakáskörülményeket teremtettek, jövedelmüket és életformájukat többé-kevésbé stabilizálni tudták. E feltörekvő, integrálódó csoportokat sokkolta a rendszerváltás utáni, a legális munkaerőpiacról való tömeges kiszorulás. Sokuk számára nyilvánvalóvá tette, hogy további, magasabb iskolázottsági szint elérése nélkül nincs esély a visszakapaszkodásra, a marginalizálódás megállítására.

Születtek is szépszámmal, európai és hazai, állami és NGO kezdeményezések a rendszerváltás után, a képzési kínálat bővítésére, hozzáférés javítására, mégis megállapítható, hogy ezen – a hátrányos helyzetűek képzés útján történő felzárkóztatására tett széleskörű és jelentős anyagiakat felemészítő – társadalmi erőfeszítések nem járt átütő eredménnyel. A képzési programok a célcsoportok szempontjából nem voltak relevánsak, mert

- ◆ jellegüknél fogva nem estek egybe a munkanélküliek által keresett állásokkal,
- ◆ a képzések többségének elvégzéséhez pl. a romáknak gyakorlata nincs meg a beiskolázáshoz szükséges formális iskolai végzettsége, a tapasztalati tudás számbavételére és beszámítására pedig nem felkészült a képző rendszer. A hiányzó osztályok pótlására pedig nem szívesen vállalkoznak.
- ◆ a 6 és 8 osztályos végzettségre épülő szakmák száma alacsony (dajkaképző, asztalos, virágkötő, parkgondozó, kosárfonó, fonottbútor-készítő), munkaerőpiaci értéke, elsajátításuk után az elhelyezkedés esélye szinte nulla.

Az előző évtizedek során azonban, a nehézségek ellenére kialakult egy szűk körű, képzett roma réteg, akikkel találkozunk a helyi kisebbségi önkormányzatokban, a civil szervezetekben, akik nemcsak az önértékesítésben, hanem a közösség érdekeinek képviseletében, a helyzet javítását célzó programok kitalálásában és megvalósításában is eredményeket tudtak fölmutatni. Ők azok, akik a jelenlegi munkaerőpiaci helyzet keserű tapasztalatai ellenére munkára, tanulásra motiválják a cigányság rosszabb helyzetű csoportjait. Őrájuk lehet építeni a szociokulturális eszközökön alapuló, támogató programoknál.

E felismerés vezette a hátrányos helyzet kutatásával foglalkozó (andragógus, szociológus, pszichológus) szakembereket², akik 2004-ben, hozzáfogtak a 36 hónap futamidejű NKFP-5. pályázathoz kapcsolódó felnőttképzési kísérletben kidolgozásához, azzal a céllal, hogy kidolgozzanak egy újszerű és komplex módszertani csomagot a hátrányos helyzetűek, közöttük a cigányság felzárkóztatására.

A kidolgozott komplex felzárkóztató programnak az a legfőbb célja, hogy négyféle szolgáltatás (mérés, képzés, foglalkoztatás, mentorozás) egyidőben történő alkalmazásával elérje, hogy ezek eredményei összeadódjanak, illetve felerősítsék egymást. A koncepció azon a megfigyelésen alapul, miszerint a rendszerváltást követő pályázati támogatási rendszerek keretében külön-külön megvalósított támogatási formák (mérések, képzések, rövidebb-hosszabb ideig tartó foglalkoztatások, illetve tanácsadói szolgáltatások) további megerősítés és támogatás hiányában nem igazán hatékonyak, az eredmények nem tartósak, hatásuk a projekt megszűnte után hamar szertefoszlik. Részben a célcsoport kiválasztásának véletlenszerűsége, részben a támogatások átgondolatlan, rendszersemleket nélkülöző alkalmazása miatt igen magas a lemorzsolódás, mind a munkában, mind a tanulásban.

E pályázat szakmai-módszertani innovációja a támogatási formák rendszerű alkalmazásában és a célcsoport mérésén alapuló eredmények adaptációjában rejlik. A projekt felnőttképzési csomagjának megvalósításakor – jelen esetben a futamidő 36 hónapja alatt – a célcsoport tagja tanulási, munkahelyi, privát problémáival nem marad magára, hanem a folyamatos segítő-támogató-ellenőrző rendszer segítségével a pályázat futamideje alatt szocializálódik egy új típusú életmódhoz, az állandó foglalkoztatással járó életvitelhez. Kiépülhet, gazdagodhat személyes, szociális és tudás- és kapcsolati tőkéje, amellyel további munkavállalása, egyéni életútja sikeresebbé válhat.

III.4.1 A célcsoportról

A toborzás

A projekt 400 fős kiinduló

célcsoportjának jelentkeztetése toborzással történt, amelynek megvalósításánál a projektmenedzsment a térség számos szervezetének közreműködésére épített: a

² Főpályázó: Magyar Tudományos Akadémia Szociológiai Kutatóintézet, konzorciumi partnerek ELTE TÓFK, Studiare Kulturális és Szolgáltató Kft. Bp., Fórum Társadalomtudományi Intézet (Szlovákia),

magyar oldalon a Sátoraljaújhelyi Munkaügyi Központ, a Zemplén megyei Regionális Vállalkozási Iroda, a Szepsi Laczkó Máté Mezőgazdasági Szakképző Iskola, valamint a városi Önkormányzat és a helyi cigány önkormányzat segített, szlovák oldalon a Fórum Társadalomtudományi Intézetre (Galánta) és Királyhelvec város önkormányzatára támaszkodtunk. A programra történő jelentkezés lehetőségét plakátokon, a potenciális célcsoport tagjainak írott személyes levélben és szóbeli tájékoztatás, megkeresés révén valósult meg.

A toborzás során 400 főt hívtunk be az előzetes tudásszint és kompetenciamérésre, akik közül 357 fő jelent meg. A résztvevők kb. 1/3-a volt a nő, ők a mérésekben a férfiakkal közel azonos teljesítményt nyújtottak. A nők projektbe történő bevonását célként fogalmazzuk meg, a nőket érintő foglalkozásokra is kívántunk képezni (pl. gyógynövény- és gombagyűjtés, virágkötészet).

A jelentkező személyekből a projekt innovációjának számító, előzetes tudásszint és kompetenciamérésen nyújtott teljesítmény alapján választottuk ki a projektbe bevont 100 fős célcsoportot. Ők a zempléni kistérségben lakosai voltak, (Sátoraljaújhely és környéke 75 fő, Királyhelvec és környéke 25 fő) mindannyian felnőtt, aktív korú, roma és nem roma, tartósan – legalább hat hónapja – munkanélküli, hátrányos helyzetű lakos. A hátrányos helyzet követelményeit az alábbiakban állapítottuk meg:

- ◆ Esélyegyenlőtlenség
- ◆ Tanulási nehézség
- ◆ Kudarckok
- ◆ Tartós alulképzettség
- ◆ Munkavállalási nehézségek.

A hátrányos helyzet az esetek döntő többségében képzésbeli, később életvitelbeli esélyegyenlőtlenséget jelent. A tanulási motiválatlanság és az ettől részben függő képességcsökkenés kudarckokat és önértékelési zavarokat okoz. Ennek következménye a tartós alulképzettség lesz. Az alulképzettség pedig munkavállalási nehézséget, vagy lehetetlenséget idéz elő. A munkanélküliség pedig rövid, de különösen hosszabb távon a szocializáltság hiányát és végső soron társadalmi szegregációt okoz.

Az előzetes tudásszint és kompetenciamérés eredményén túl a kiválasztás kritériumai voltak, hogy a jelölt legyen:

- ◆ Zemplén kistérségben élő, 18 éves kort betöltött, felnőtt, magyar és szlovák

- állampolgár, akik még nem tudott elhelyezkedni, vagy tartósan bent maradni a munkaerőpiacon;
- ◆ aki tartósan – legalább hat hónapja – regisztrált munkanélküliek, vagy már inaktívak (kikerültek a munkaügyi központ látóköréből);
 - ◆ aki vállalja a 36 hónapos projekt megvalósításában való közreműködést az alábbiak szerint:
 - ◇ részt vesz az előzetes tudásszint és kompetenciamérésen, továbbá a projekt végén szervezett utómérésen,
 - ◇ részt vesz a projekt keretében szervezett képzéseken: így
 - a munkaerőpiaci képzés minden résztvevő számára
 - bűnmegelőzési tréning minden résztvevő számára;
 - a szakképzések egyikén: sütőipari munkás szakképzettséget nyújtó OKJ képzés, vagy gomba- és gyógynövény-ismereti felzárkóztató képzés, vagy virágkötészeti tanfolyam,
 - néhány kiválasztott külön megállapodás szerint vállalja a vállalkozói tanfolyam elvégzését.
 - ◇ munkaszerződés alapján eseti foglalkoztatás minimálbérért a projekt szervezésében.

Prioritást élveztek: a céltelepülések lakói, csökkenő sorrendben: a szakképzettséggel rendelkezők, vagy a munkaerőpiacon értékvesztett szakképzéssel rendelkezők, a befejezett nyolc osztályos általános iskolai végzettséggel rendelkezők, a befejezett hat osztályos általános iskolai végzettséggel rendelkezők; a gyógynövényipar területén munkatapasztalatokkal rendelkezők, vagy ezekhez a munkákhoz kedvet érzők; a roma származásúak.

A helyszín kiválasztásának indokai

A Zempléni Kistérség pályázatunkban érintett hátrányos helyzetű települései: Sátoraljaújhely, Füzér, Pálháza, Karcsa, Sárospatak, Taktaszada, Tiszakarád, Ricse, Tiszacsermely, Isóberecki, Gönc, Kovácsvágás, Füzérkajata, Rakaca, Abaújszántó, Pácin, illetve a szlovák oldalon Királyhelmece, Szentese, Leles, Ágcsernyő, Őrös és Bors. Lakói valamennyien – az Egészségügyi, Szociális és Családügyi Minisztérium, a Gazdasági Minisztérium és a Foglalkoztatási és Munkaügyi Minisztérium vizsgálata szerint – halmozottan hátrányos helyzetűek mind a foglalkoztatás, mind az egészségügy, a szociális ellátórendszer és a gazdasági aktivitás szempontjából.

A népszámlálások adatai szerint az Észak-magyarországi régióban, ahová a Zempléni Kistérségben legmagasabb a roma lakosság aránya. Itt 69829 roma lakos él, ez az összes magyarországi romák 35,2%-a³.

A statisztikai adatokból, a szociológiai felmérésekből és háttér tanulmányokból kiderül, hogy a megyék rangsorában Borsod-Abaúj-Zemplén megye mind a gazdasági aktivitás, mind a gazdasági fejlettség tekintetében alacsony és tartósan csökkenő értéket mutat. A munkanélküliségi ráta meghaladja az országos átlagot, a krízisközeli helyzet jelei már mutatkoznak: nő a lakosság elégedetlensége, emelkedik a bűnözés, kóros munkapszichológiai tünetek érzékelhetők.

A Borsod-Abaúj-Zemplén megyei kistérségek közül a legveszélyeztetettebbek egyike a Zempléni Kistérség, ahol a munkanélküliségi ráta a regisztráltak számát tekintve 11,4%, ami a nem regisztráltakkal együtt ennél sokkal magasabb lenne. A meglévő, állami és non profit szervezetek által megvalósított támogatások együttesen sem képesek oldani a társadalmi feszültségeket, sem egyéni (anyag, érzelmi), sem társadalmi szinten. Főként a nagycsaládos romák érintettek, akik problémáikat gyermekeik nevelése során tovább hagyományozzák. A roma tanulók esnek ki leghamarabb az oktatási rendszerből, s bár az elmúlt két évtizedben emelkedett az általános iskolát végzettek aránya, a lemorzsolódás magas, a továbbtanulási esélyek minden iskolatípusban romlottak. A romák gyakran be sem kerülnek a munka világába, kiszorulnak a szolgáltatásokból. A munkaerőpiaci kulcskompetenciák és a polgári értékrend elsajátítására szinte nincs, a szakmunkás-bizonyítvány, érettségi megszerzésére kicsi az esélyük. Segítség nélkül pedig képtelenek érdekeik felismerésére és érvényesítésére.

Ami az iskolázottsági és a felnőttképzési arányokat illeti, bár hazánk iskolázottsági és felnőttképzési mutatói javuló tendenciát mutatnak, mégis a részadatok szerint a hátrányos helyzetű csoportok változatlanul kedvezőtlen helyzetben vannak. Az iskolai végzettség ugyanis nemcsak azt befolyásolja, hogy ki, milyen foglalkozási pozícióban helyezkedhet el, hanem azt is, hogy egyáltalán el tud-e helyezkedni. A legképzetlenebbek tartoznak a munkaerőpiaci szempontból a legveszélyeztetettebbek közé. A nyolc általánosnál alacsonyabb végzettségűek gyakorlatilag csak a mezőgazdaság, vadgazdálkodás, erdőgazdálkodás, halászat ágazataiban tudnak elhelyezkedni, arányuk itt 21%. Az általános iskolát befejezettek

³ Öry Mária Hátrányos helyzetű csoportok helyzete a munkaerőpiacon NFI. 2005. 12. p.

körében is még kétszer annyi a mezőgazdaságban dolgozók aránya, mintha ezt az összes dolgozó viszonylatában vizsgáljuk, és körükben a szaktudást nem igénylő, betanított munka végzése dominál. (Országosan vizsgálva: az általános iskola első osztályát sem végzettek száma elenyésző az össznépeséghez képest, mégis arányuk a községekben a magasabb és a régiók között különösen magas ez az arány [0,9%] Észak-Magyarországon.)⁴

Felnőttképzési kísérletünk szempontjából fontos megfigyelés, hogy napjainkban az iskolázatlanság újratermelődik⁵, azaz minél iskolázatlanabbak a szülők, annál kisebb arányban tanítatják gyermekeiket tovább, járatták őket szakmunkásképzőbe, szakiskolába, sőt ez a rossz arány a nagyon képezetlen csoportok esetében az utóbbi években tovább nőtt. Így célcsoportunk esetében a gyermekek életésélyeinek beszűkülésével kell számolni.

Liskó (1997) kutatásai felhívták a figyelmet a szakmunkásképző és szakiskolák célcsoportunk vonatkozásában mutatkozó jelentőségére, Ezek az iskolák mindig is a fizikai munkások gyermekeinek iskolái voltak, de a rendszerváltás követő nagyarányú munkanélküliség és szegénység tovább növelte ezekben – a gyakorta alacsony presztízsű szakmákra képző – iskolákban a hátrányos helyzetű, alacsony szocio-kulturális háttérű gyermekek számát. Projektünkben többek között ezért kiemelt jelentőségű a Szepsi Laczkó Máté Mezőgazdasági Szakképző Iskola aktív részvétele.

A roma népeség helyzete az iskolarendszerben nem sokat javult az elmúlt években, amint azt az alábbi ábra mutatja:

A magyarországi népeség iskolázottsága %			
Iskolai végzettség	Cigányok		Nem cigányok
	1971	1993	1993
0 osztály	35,9	9,4	19,0
1-7 osztály	51,3	32,8	
8 osztály	12,1	45,6	25,0
Szaktudásképző Szakiskola	-	10,4	10,4
Érettségi	0,5	1,5	24,0
Felsőfokú	0,2	0,2	10,0
Összesen	100	100	100

⁴ Ld. uo. 31. p.

⁵ Róbert Péter in: Őry 43. p.

Bár 1971-hez képest örvendetes módon csökkent az általános iskolát el nem végzettek aránya (35,9%-ról, 12,1%-ra), a magasabb iskolai szinteken nem tapasztalható javulás a romák helyzetében, sőt nőtt a romák – nem romák közötti távolság a továbbtanulás tekintetében. A továbbtanulók is a „zsákutcás” szakmunkásképzést választják. Az a tény sem hagyható figyelmen kívül, hogy a romák között sok a túlkoros tanuló, a roma gyerekek általában később kezdek, és később fejezik be az általános iskolát, mint többségi társaik⁶, rendszerint sok-sok iskolai kudarcélménnyel. Mindez kedvezőtlenül befolyásolja későbbi felnőttképzéshez fűződő viszonyukat.⁷

A 8. osztályt teljesítő roma fiatalok aránya (%) életkor szerint	
Életkor	8 osztályt elvégzők aránya
14	31,3
15	43,6
16	62,7
17	64,4
18	77,7

A továbbtanulók aránya évente a végzősök százalékában ⁸						
Továbbtanulás	1996/97		1997/98		1998/1999	
	Nem cigány	Cigány	Nem cigány	Cigány	Nem cigány	Cigány
Nem tanul tovább	2,3	16,5	2,8	16,1	3,2	14,9
Speciális szakiskola	4,4	8,6	5,4	10,4	3,2	9,4
Szaktanulmányi képző	36,5	61,6	34,9	57,5	36,8	56,5
Szakközépiskola	38,3	9,3	37,3	12,0	38,1	15,4
Gimnázium	18,3	3,7	19,3	3,8	18,4	3,6
Összesen	100	100	100	100	100	100

⁶ Csongor Anna: Cigány gyermekek az iskolában Phralipe, 1992/

⁷ Kemény István: Tennivalók a cigányok/romák ügyében. A cigányok Magyarországon. (Összeáll.: Kemény I. Bp. MTA 1999.

⁸ Liskó I.: Cigány tanulók a középfokú oktatásban

A cigány tanulók iskolai kudarcinak, majd a felnőttképzéssel szemben kialakult ellenállásának okai:

- ◆ A rossz szociális helyzet, a szegénység, a rossz lakhatási és egészségi körülmények
- ◆ A cigány népesség családi eltérő szocializációja, a gyermekek „túlélésre” történő felkészítése
- ◆ A család és az iskola konfliktusos viszonya az iskola és a szülők elvárásainak, nevelésük céljainak különbségei
- ◆ A pedagógiai gyakorlatban alkalmazott módszerek alkalmazásának nehézségei a roma tanulók körében, illetve, a pedagógusok roma kultúra és életmód területén mutatkozó tájékozatlansága

III.4.2 A mérés

KITEKINTÉS

Mérési és képzési tevékenységünk megtervezésekor az áttekintett dokumentumokon⁹ kívül elsősorban a francia szakirodalomból (APEC) általunk adaptált, kompetenciakártya modellre, valamint, az Európai Bizottság oktatási minisztereinek rigai értekezlete szakértői csoportja által javasolt indikátor rendszerre¹⁰, ezen belül elsősorban a “Készségek, kompetenciák és magatartásformák” indikátor területekre alapoztunk. Ezek a következők:

⁹ A mérések elveinek kidolgozásakor figyelembe vett EU dokumentumok:

- Memorandum on Lifelong Learning, European Commission, Brussels, 30. 10. 2000,
- Report from the commission – The concrete future objectives of education systems, European Commission, Brussels, 19.12.2000
- eEurope 2002 – An information society for all. Action Plan, European Commission, June, 2000, Brussels Education Policy Analysis. OECD Paris. 1998
- Education Policy Analysis – OECD. Paris, 2001
- Competencies for the knowledge economy (Summary) Education policy analysis. Education and skills. OECD CERI 2001
- Élethosszig tartó tanulás mindenkinek: a tanuló társadalom létrehozásának stratégiái British Council szeminárium, Loughborough 2001. Mnthfhss@mail.matavnet.hu
- The Learning Age – The Response 2002 <http://lifelonglearning/uk/response/indi.htm>
- Knowledge Management in the Learning Society. OECD, Paris, 2000.
- Az Európai Bizottság oktatási minisztereinek értekezlete. – Az egész életen át tartó tanulás minőségi mutatóit kidolgozó albizottság javaslata. Riga 2002. június 28-30.

¹⁰ A teljes szempontrendszer a következő:

Készségek, kompetenciák és magatartásformák

- Írni-olvasni és számolni tudás
- A tanuló társadalomban nélkülözhetetlen új készségek
- A megtanulni tanulni készsége
- Aktív állampolgárság, kulturális és szociális készségek
- A munkaerőpiaccal kapcsolatos eredmények

1.) Írni-olvasni és számolni tudás

A tanulás minőségének előfeltétele a készség szintű írni-olvasni és számolni tudás biztosítása minden állampogár számára. Az írni-olvasni és számolni tudás nem csak minden további tanulási képesség, hanem a foglalkoztathatóság alapja is. Ezek fejlesztése és szinten tartása minden tanulási rendszer számára elengedhetetlen.

2.) A tanuló társadalomban nélkülözhetetlen új készségek

Az Európa Tanács Lisszaboni értekezlete következtetéseiben (26. cikkely) olyan európai keret felállítására szólít fel, amely meghatározza az egész életen át tartó tanulás során nyújtandó "új alapkészségeket", azaz informatikai készségeket, idegennyelvismeretet, műszaki kultúrát, vállalkozói és szociális készségeket. Az Oktatási Tanács által a Stockholmi Európa Tanácshoz benyújtott Objectives Report (célkitűzésekre vonatkozó beszámoló) is kiemelt fontosságú területként jelöli meg ezeket. A szakértői csoport szerint ebben a keretben a fejlett matematikai és tudományos kompetenciák elsajátításának az elősegítése a tudományos és műszaki tevékenységekben és szakmákban való fokozott részvétel előfeltétele.

3.) A megtanulni tanulni készsége

A társadalom és a munka változó természete egyen inkább azt jelenti, hogy egy-egy hivatáshoz vagy szakmához kötődő készségek már-már nem elegendőek. A munkahelyen alkalmazott készségek skálája állandóan változik. A társadalom egészére is jellemző, hogy kevésbé egységes, mint a múltban, és így szélesebb körű egyéni és szociális kompetenciákra van szükség. A legfontosabb ilyen kompetencia a **tanulás képessége** – a kíváncsiság és érdeklődés fenntartása az új fejlesztések és készségek iránt – ami nélkül az egész életen át tartó tanulás elképzelhetetlen.

Az egész életen át tartó tanulás erőforrásai

- Befektetés az egész életen át tartó tanulásba
- Oktatók és tanulás
- Kommunikációs és információs technológia a tanulásban
- Az egész életen át tartó tanulás: stratégiák és rendszerfejlesztés

Tanácsadás és útmutatás

Stratégiák

- A kínálat kohéziója
- Minőségbiztosítás
- Akkreditáció és certifikáció
- Tanácsadás és útmutatás

4.) Aktív állampolgárság, kulturális és szociális készségek

E területnek két fő dimenziója van:

A különböző szintű demokratikus folyamatokban való részvételhez szükséges képesség és az ehhez kapcsolódó nélkülözhetetlen kompetenciák;

A személy tényleges egyéni készségei (pl kreativitás, problémamegoldás), valamint az újítás és az új ötletek és fogalmak közvetítésének egyéni képessége.

5.) A munkaerőpiaccal kapcsolatos eredmények

A szakértői csoport szerint különösen nagy igény van olyan, az egész életen át tartó tanuláshoz kapcsolódó eredményekre vonatkozó mutatók megállapítására, amelyek a munkaerőpiac szempontjából relevánsak.

A FELNŐTTKÉPZÉSI KÍSÉRLET ANDRAGÓGIAI ASPEKTUSAI

A projekt elején kiválasztás céljából végzett előzetes tudásszint és kompetenciamérést a projekt végén értékelés céljából megismételtük. Az előméréssel azonos tartalmú, és módszerű utómérés a célcsoport tagjainak komplex, az egyén képességeit és lehetőségeit feltáró *tanulótérkép* kidolgozását eredményezte. A tanulótérkép a személyes fejlesztő beszélgetésen megmutatta minden célszemélynek, hogy boldogulása érdekében mikor, mit és hogyan kell(ene) tennie, s nem utolsó sorban a futamidő alatt ehhez finanszírozott módon utat biztosított úgy, hogy lakóhelyén helyben, bármikor elérhette személyes, képzett mentor segítségét. A tanulótérkép kialakításakor szempont volt, hogy korreláljon a szociológiai aspektusú vizsgáldások által kidolgozott problématérképpel. Ezáltal elértük, hogy a célcsoport tanulókkal, foglalkoztatással kapcsolatos elképzelései, tervei reális mederben maradjanak, s elkerüljük a zsákutcákat, az újabb sikertelenség kudarcait. A tudományos kutatásokra alapozott állapotfeltárások eredményeként létrejött dokumentumok (térségi életmód/problématérkép, cselekvési tervek, kompetenciamérési csomagok) a kistérség, az ország valamennyi intézménye és lakosai számára elérhető és felhasználhatók.

Az andragógiai kutatások alapelvei:

- minden felnőtt fejleszhető, felnőttképzési módszerekkel sikeresen képezhető,
- minden egyén különböző módon tanul, ezért egyénre szabott módon kell képezni, és ezt egzakt mérések révén kell megalapozni,
- a felnőttek egyéni tanulási tervét (annak tartalmát, irányát, ütemét) velük együttműködve kell elkészíteni és elfogadtatni, folyamatosan fenntartani a motivációt azok teljesítésére,
- a módszerek kiválasztásánál figyelembe kell venni a hátrányos helyzetű felnőtt-

tek korábbi, iskolai negatív tanulási élményeit, amelyek a felnőttkori tanulás ellen hatnak, a szabadidő értelmes eltöltésére, az ismeretszerzés iskolán kívüli módzataira nincsenek mintáik, motivációik.

A felnőttképzési kísérlet pszichológiai aspektusai

A projekt keretében kiképzett és alkalmazott kistérségi mentorok a célcsoporttal szomszédsági viszonyban együtt élő, hiteles és iskolázott helyi (cigány és nem cigány) emberek, akiknek feladata a segítség, támogatás, tanácsadás. A célcsoporttal való állandó lakóhelyi kapcsolatuk, folyamatos kommunikációjuk a segítő kapcsolat alapvető részét jelentik. Munkájukat elméletileg jól felkészült főiskolás mentorasszisztensek és pszichológus által vezetett szupervíziós megbeszélések segítették.

A műhelymunka jellegű kutatások során a mentori munka, a segítő mentorasszisztensi tevékenység specifikumaira, a mentori szupervízió adott célcsoportot szolgáló, sajátos módszereire kerestünk válaszokat.

A kiválasztást és a nyomonkövetést szolgáló mérési csomag kidolgozása és megvalósítása

A célcsoport kiválasztását szolgáló mérés és a mért személyekről kiállított pszichológiai adatlap, az előzetes tudásszint- és kompetenciamérést tükröző tanulóterkép felvilágosítást ad a mért személy elért alapképességeiről, munkaerőpiaci kompetenciáinak szintjéről, ezáltal továbbtanulási, beiskolázási esélyeiről. A mérést követő fejlesztő beszélgetés és egyéni tanácsadás során minden személy személyre szabott továbbtanulási és foglalkoztatási tanácsot kapott. Ez egyfajta karrierterv és karrier tanácsadás volt, amely tartalmazta a következő fejlődési lépcsőt jelentő feladat megvalósítására vonatkozó összes konkrét információt.

A mérési folyamat eredményét jelentő tanulóterkép figyelembe veszi:

- ◆ az egyén biológiai és szociális adottságait,
- ◆ erőforrásait: életkorát, nemét, etnikai hovatartozását, kapcsolati és társadalmi tőkéjét,
- ◆ életkörülményeit (család- és jövedelem-szerkezet),
- ◆ beállítottságát, munkaethoszáét,
- ◆ korábbi formális tanulási eredményeit (iskolai végzettség, szakképzettség),
- ◆ non formális és informális úton szerzett, rejtett és manifeszt tudását és előzetes tapasztalati tanulásából kiépített tapasztalati tudását,
- ◆ gondolkodási, reflexiós és tanulási képességeit,

- ◆ tanulási és foglalkoztatási motivációit,
- ◆ az eredményes felnőttkori tanulás tapasztalatait.

III.4.3 A mérések célja és hipotézisei

A felnőttképzési (mérései, képzési, mentorozási) módszertani csomag konkrét céljai:

- ◆ a pályázat keretében kidolgozott, foglalkoztatást kísérő háromféle szolgáltatás (mérés, képzés, mentorozás) egyidőben történő alkalmazásával elérni, hogy ezek eredményei összeadódjanak, illetve felerősítsék egymást,
- ◆ a modulosan felépülő felnőttképzési módszertani csomag Magyarországon, vagy a környező országokban adaptálható legyen,
- ◆ a tanulótérkép térinformatikai rendszerében kimutatni a projekt futamideje alatt a mérések négy csoportjában (adottságok, erőforrások, beállítottság, energiaforrások- erőfeszítések) bekövetkező változásokat, továbbá
- ◆ igazolni a korábban felállított hipotéziseink beigazolódásának mértékét,
- ◆ ezáltal kimutatni a projekt számára kidolgozott és kipróbált felnőttképzési módszer sikerességének mértékét.

A tanulótérkép térinformatikai rendszerében – pilot study jelleggel – kimutattuk a mérések négy csoportjában (adottságok, erőforrások, beállítottság, energiaforrások-erőfeszítések) bekövetkező változásokat, a korábban felállított, hipotéziseink beigazolódásának mértékét, és a projekt számára kidolgozott és kipróbált felnőttképzési módszer sikerességének mutatóit.

A halmozottan hátrányos helyzet immobilitást és gyenge motiváltságot jelent a tanulásra, csekély fogékonyságot az újdonságok iránt. Amennyiben javulnak a tanulás feltételei (hozzáférés, motiváció, információ, beigazolódik a tanulás megtérülése, fejlődik a tanulási kultúra), nő a nyitottság, a tanulásra való motiváltság.

A hátrányos helyzetű célcsoportoknak a munka világába történő bejutását akadályozza az alacsony, gyakran be nem fejezett formális iskolai végzettség. A munkaerőpiac pedig nem, vagy csak nagyon kis mértékben veszi figyelembe a célcsoport non formális és informális úton szerzett tudását és munkatapasztalatait. Hipotézisünk szerint a célcsoport tagjainak számos területen iskolai végzettségüket és igazolt szakképzettségüket meghaladó ismeretei, ki nem aknázott, rejtett tudása van. A célcsoport egyénre szabott képzése esetén a korábbi is-

meretekre történő építkezés sikerélményt biztosít, lerövidíti, és hatékonyra teszi a képzést.

Feltételeztük, hogy a részleges iskolázottság és/vagy gyengébb előmenetel ellenére a kreativitáson alapuló feladatok megoldásában erősebbek a célcsoport tagjai, mint az akadémiai jellegű tudáson alapuló írásbeli vagy a kommunikációs tesztek kitöltésében. Ezért a képzés akkor lesz hatékony, ha főként aktív tanuláson alapuló módszerekre alapozunk.

A gyenge vagy kifejezetten rossz egészségi és mentális állapot, az ezt stabilizáló életfeltételek és életvitel negatívan befolyásolják az egyén döntőképességét, csökkentik vagy gátolják változtatni akarását. Hipotézisünk szerint az egészségi állapot, az életvitel és a tanulási kedv meghatározzák egymást. A tartós foglalkoztatottsággal, tanulással, mentori segítséggel együtt járó életvitel változás pozitívan hat a tanulási kedvre és eredményességre.

A célcsoport alacsony tanulási motiváltsága, gyenge munkavállalási készsége, ön-foglalkoztatásra való képtelensége hátterében a csonka iskolai életút és a szaktudás hiánya vagy elavult volta áll. A tartós foglalkoztatás, továbbá a szakképzettség megszerzése pozitívan hat az önbecsülésre, nő a tanult személy (családon és közösségen belüli) elismertsége, emelkedik csoportstátusza.

A célcsoport, életének pozitív irányú változtatására, megújítására sem egyénileg, sem társadalmilag nincs kellően ösztönözve. A projekttevékenységek eredményeként nő a vállalkozási kedv. Fokozott figyelmet kell fordítani azonban arra, hogy a vállalkozások világa, nem kellően tájékoztatott és felkészített személyek esetében, számtalan bizonytalansági és veszélyforrást rejt magában. Ezért a kezdő hátrányos helyzetű vállalkozók további mentorálása indokolt és szükséges lehet.

A szocio-kulturális hátrányok (képzettség az információ hiánya) miatt az egyénnek az átlagosnál több energiát kell befektetni a legkisebb siker, életvitel változtatás eléréséhez. Ezért a célcsoport kevésbé motivált, kezdeti lelkesedése hamar elapad, a kudarcokat kísérő csalódottság az apátiáig növekedhet. A projektben alkalmazott felnőttképzési támogató rendszer nemcsak az utat mutatja meg, hanem biztosítja a változás reális logisztikai lépéseit, segít elkerülni, vagy túllépni a kritikus pontokat. Feltételeztük, hogy a program során nő a célcsoport tagjainak önbizalma, és belső motiváltsága megerősödik, amihez nagyban hozzájárul a folyamatos, személyre szabott mentorálás.

A kiképzett és folyamatos szupervízióban részesülő mentorok helyzete a helyi társadalomban tovább erősödik, projektben szerzett tudásukat és tapasztalataikat széles körben fogják kamatoztatni.

A főiskolás mentorasszisztensek tevékenysége révén a projekt tapasztalatai beépülnek a felsőoktatás (andragógia szak, ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés) képzési anyagaiba, ezáltal a projekt e szakok esetében hozzájárul a felsőoktatás és a munka világának közeledésére vonatkozó EU-s és hazai felsőoktatási prioritáshoz.

III.4.4 A mérések területei, típusai

A projektben alkalmazott és adaptált módszerek nemzetközileg ismertek, tudományos kutatásokon nyugszanak. Újdonságnak számít ezek adaptációja, ezek egy időben történő, egymást erősítő alkalmazása, amely a projekt eredményességét nagymértékben növelheti.

A mérések területei:

- ◆ pszichometria skálák, attitűd vizsgálatok,
- ◆ alapkészségek vizsgálata,
- ◆ tanulási képességek,
- ◆ alkalmazkodó képesség: kreatív gondolkodás és problémamegoldás,
- ◆ önismeret, önirányítás, önbecsülés, célkitűzés képessége, motiváció és személyes karrierfejlődés,
- ◆ csoporteredményesség, interperszonális készségek, tárgyalás és team munka,
- ◆ befolyásolás: szervezeti eredményesség és vezetői képessége.

A mérési csomag kidolgozásakor az alábbi vizsgálati anyagokat tekintettük át:

Pszichometria skálák, attitűd vizsgálatok

- ◆ Spielberger et al. (1995) szorongás E mérési területen a személyiségvonások és a megküzdés stílus jellemzői mellett az erkölcsi integritás-, és az előítéletesség mértékét kívánjuk az alábbi önértékelő skálák segítségével mérhetővé, összehasonlíthatóvá tenni. Olyan tesztet választottunk ki, amelyet a célcsoport tagjai, az általános iskola 6-8 osztályát elvégzettek önkitöltős módszerrel, (olvasási-, megértési problémával küzdők kérdezőbiztos segítségével) 45 perc

alatt meg tudnak válaszolni, illetve a kéttagú mérési bizottság az interjú rendelkezésre álló 30 perce alatt egyértelmű eredménnyel, sikerrel tudja alkalmazni. A mérési csomagot kidolgozó szakmai, harag, kíváncsiság és depresszió. State-Trait Personality Inventory (STPI) önértékelési tesztje. (Mérhető területek: Anxiety, anger, curiosity, depression)

- ◆ Spielberger et al. (1988) racionális – emocionális –; vagy harmóniára törekvő védekező magatartás tesztje
- ◆ Life style defense mechanisms (LDM) Rationality–Emotional Defensiveness & Need for Harmony
- ◆ Test Padua Erkölcsi ítélet kérdőív Comunian (1998)
- ◆ Bogardus-féle, a szociális távolságot mérő attitűdskála
- ◆ Raven-teszt (Klein Sándor nyomán)
- ◆ Munkastílus kérdőív (Klein Sándor nyomán)
- ◆ Tuglehart féle gyermeknevelési elvek
- ◆ Adatlap 1. (saját fejlesztésű mérési anyag)
- ◆ Adatlap 2. (saját fejlesztésű mérési anyag)

A tesztek próbakérdése után az alábbi tesztek tartottuk alkalmasnak az adott célcsoport vizsgálatához:

- ◆ Raven-teszt (Klein Sándor nyomán)
- ◆ Munkastílus kérdőív (Klein Sándor nyomán)
- ◆ Spielberger et al. (1995) szorongás, harag, kíváncsiság és depresszió. State-Trait Personality Inventory (STPI) önértékelési tesztje. (Mérhető területek: Anxiety, anger, curiosity, depression) (Sipos Kornél nyomán)
- ◆ Tuglehart féle gyermeknevelési elvek
- ◆ Adatlap 1. (saját fejlesztésű mérési anyag)
- ◆ Adatlap 2. (saját fejlesztésű mérési anyag)

Az előzetes formális és non formális tanulási folyamatokban megszerzett tudások és a munkaerőpiacon elvárt kompetenciák mérésére

Már a projekt kezdetén világos volt, hogy a célcsoport a formális iskolai végzettség szempontjából viszonylag egységes képet mutat (döntően nyolc osztályos végzettség), azonban a bizonyítványok nagyon eltérő tudást és képességeket takarhatnak. E tény a képzésbe történő bevonás szempontjából negatív és pozitív elemeket egyaránt tartalmaz: sokan nagyon alacsony szinten birtokolják az alapkészségeket, de élethelyzetük és koruk miatt jelentős munka és élettapasztalattal

rendelkeznek, amelyek sokat segíthetnek a hiányosságok kompenzálásában. Az egyéni szintfelmérés, a megszerzett ismereteket és az ismeretek megértésének szintjét vizsgálja, és lehetőséget ad arra, hogy a résztvevő elkezdjen egy új tanulási folyamatot, amely révén bekerülhet a munka világába és segíthet a munkaerőpiacon történő tartós megkapaszkodáshoz.

A mérési feladatok sikeres elvégzése érdekében módszertani szempont volt, hogy

- ◆ a tájékoztató anyagok, amelyek a tanulás eredményeinek az értékelési folyamatát mutatják be a hallgatóknak, pontosak és világosak legyenek;
- ◆ a tanulási értékelési eljárások megfelelőek és explicitek legyenek;
- ◆ a tanácsadónak, aki a tanuló számára javasolja, hogy vesse alá tudását az értékelési eljárásnak, az értékelőtől függetlennek kell lennie, és tőle elkülönülten kell dolgoznia;
- ◆ a tanácsadónak informálnia kell a jelölteket arról, hogy milyen teljesítményt tartanak megfelelőnek az értékelési eljárásban;
- ◆ a vizsgált tanulási eredményeknek mélységükben és terjedelmükben elégségesnek és frissnek kell lenniük.

Az előzetes formális és non formális tanulási folyamatokban megszerzett tudások és a munkaerőpiacon elvárt kompetenciák mérésének területei

Alapkészségek vizsgálata (saját fejlesztésű tesztekkel)¹¹

- ◆ Írás, olvasás, szövegértés, kommunikáció (írásban, szóban, elektronikusan)
- ◆ Számolás, a matematikai és a tudományos gondolkodás alapjai

¹¹ **Az alapkészségek mérésének célja**

A mérés célja az, hogy megállapítsa, a jelölt milyen kommunikációs és tanulási készségekkel, az anyanyelv adekvát használatának, és az elemi matematika milyen képességeivel, illetve az általános iskola 8. osztályának NAT minimum követelményeit alapul véve milyen ismeretekkel rendelkezik.

Az alapkészségek mérésének feladata

A jelentkezőkből a mérés alapján ki kell választani azokat, akik képesek és alkalmasak munkaerőpiaci felzárkóztató képzésben részt venni, vagyis:

- képesek az írást eszközként használni,
- elérik a 8. általánosban elvárható helyesírási készség szintjét,
- képesek a folyamatos olvasásra, beleértve az alapvető kiejtési és mondatfonetikai eszközök használatát,
- képesek az olvasott szöveg megértésére,
- képesek önálló, 10-20 mondat terjedelmű fogalmazás elkészítésére,
- képesek egy adott feladat teljesítésének írásbeli megtervezésére,
- képesek elemi számolási feladatok megoldására,
- képesek memoriter feladatok reprodukálására,
- rendelkeznek az általános iskolai műveltségi ismeretanyaggal.
- ügyfélnapló, stb.

Tanulási képességek (pszichológiai lap 1. és 2., STPI)

- ◆ Érzékelési preferenciák (látás, hallás, tapintás)
- ◆ A tanulási stratégiák megléte

Alkalmazkodó képesség: kreatív gondolkodás és problémamegoldás (pszichológiai lap 1. és 2., Raven-teszt)

- ◆ Divergens gondolkodás, személyes tudatosság
- ◆ Csoportépítés
- ◆ Probléma felismerés
- ◆ Csoport-interakciós és kognitív készségek, probléma feldolgozási készségek

Önismeret, önirányítás, önbecsülés, célkitűzés képessége, motiváció és személyes karrierfejlődés (STPI, gyereknevelési teszt, Raven-teszt)

- ◆ Saját készségek ismerete, másokra gyakorolt hatás tudatossága, karriertervezés
- ◆ Küzdőképesség, céltudatosság
- ◆ A siker jeleinek ismerete, önirányítás

Csoporteredményesség, interperszonális készségek, tárgyalás és team munka (pszichológiai lap 1. és 2., Raven-teszt)

- ◆ Emocionális intelligencia, volunciáris (akarat) tényezők, cselekvőképesség,
- ◆ A viselkedés megítélése és kiegyensúlyozása
- ◆ Két- és többértelműség kezelése
- ◆ Konfliktusoldás, csoportdinamika
- ◆ A kulturális különbségek felismerése, multikulturális környezetben való munkaképesség

Befolyásolás: szervezeti eredményesség és vezetői képességek (pszichológiai lap 1. és 2., munkastílus kérdőív, gyereknevelési teszt)

- ◆ A szervezet működésének megértése
- ◆ A beilleszkedés
- ◆ A szervezet céljainak megvalósítása
- ◆ Problémamegoldás és döntéshozás
- ◆ Mások befolyásolása, vezetése

III.4.5 A mérések ütemezése

Előmérés

- ◆ Ideje: 2005. március 4-5. és márc. 6-7. Szlovákia, Királyhelmece (100 fő)
- ◆ 2005. március 8-10. és március 17-20. Sátoraljaújhely (300 fő)

Részei:

- pszichológiai felmérő
- tudásszint és kompetencia tesztek
 - kommunikáció teszt,
 - matematika és természettudományos gondolkodás teszt,
 - Raven-teszt (Klein)
- gyermeknevelési teszt
- STPI-önértékelési teszt (Sipos)

Utómérés

- ◆ Ideje: 2007. május 29-június 1.
- ◆ Létszám: behívottak: 100 fő, megjelent 87 fő

Részei:

- Pszichológiai felmérő
- Tudásszint és kompetencia tesztek
 - kommunikáció – számítógépen feldolgozott teszt,
 - matematika és természettudományos gondolkodás teszt,
 - Raven-teszt (Klein)
- gyermeknevelési teszt
- STPI-önértékelési teszt (Sipos)

A mérések eredményét a mérési bizottság tagjai feldolgozták és értékelték, záró értékelést tartottak: 2007. június 14-én.

III.4.6 A mérések lebonyolítása

Pszichológiai felmérő beszélgetés

Az *adatlap* felvétele egyéni négy szemközti beszélgetés formájában történt és a kompetencia kártya kiállításához szükséges személyes, szociális, iskoláztatási és foglalkoztatási adatok felvételét jelentette. A kérdések az iskoláztatás fokára, sikereire és kudarcaira; az esetleg megkezdett, vagy befejezett szakképző tanulmányokra; a munkatapasztalatokra; a szociális és családi helyzetre, a szabadidő eltöltés módozataira vonatkoztak. A jelentkezők megérkezése és az

adatlap felvételére történő várakozás alkalmat teremtett arra, hogy az asszisztensek kötetlen beszélgetés során tájékoztassák a résztvevőket a programban rejlő lehetőségekről, tájékozódjanak attitűdjeikről, elképzeléseikről.

A bizalmasan kezelendő *pszichológiai felmérő munkalapot (interjúlap)*, 30-60 perces egyéni irányított beszélgetés során a háromtagú bizottság (képzési vezető, pszichológus, projektmenedzser) vette fel: a személyes adatok ellenőrzésén kívül pontoszták az alábbi területeket.

- ◆ A kommunikáció és énkép
- ◆ Megjelenés és érzékszervi dimenziók, ön- és jövőkép
- ◆ Tanulásra motiváltság, kognitív képességek
- ◆ Előzetes munkatapasztalat és irányultság
- ◆ Munkára motiváltság
- ◆ Vállalkozói, vezetői képességek, attitűdök

A bizottság tapasztalatait minden mérési napon záró megbeszélésen összegezte, az eredményeket a résztvevők bizalmasan kezelendő munkalapjain rögzítette.

Előzetes tudásszint és kompetenciamérés

Részei:

- ◆ **Matematikai és természettudományos gondolkodást felmérő számítógépes tesztcsoomag.** A csomag kidolgozása, tesztelése véglegesítése, a kitöltési utasítás elkészítése Budapesten történt az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar (TÓFK) szakértőinek közreműködésével (szakértő: Hortobágyi István)¹². A tesztek tartalmában az általános iskolai 6-7. osztályos matematika tananyagára és a természettudományos tantárgyak szemléletére építenek, megszövegezésben és a példák anyagában közelítenek a résztvevők élet- és munkatapasztalataihoz, figyelembe veszik életkori sajátosságaikat, vélhető érdeklődési körüket. A résztvevők azonos, egy véletlenül kiválasztott tesztet töltenek ki egyénileg.
- ◆ **Kommunikációs képességeket, az írás- és szövegértési készséget felmérő számítógépes tesztcsoomag.** A tesztlapok kidolgozása, a kitöltési utasítás elkészítése, tesztelése, véglegesítése Budapesten, az ELTE TÓFK-on történt (szakértő: Csikvári Gábor)¹³. A csomag öt, egyenként 20 nehezedeő sorrendű

¹² Köszönet Hortobágyi István főiskolai tanárnak szakértői munkájáért

¹³ Köszönet Csikvári Gábor főiskolai tanárnak szakértői munkájáért

feladatsorból, valamint megoldó kulcsból áll. A véletlenszerűen kiválasztott azonos teszt kitöltésére a résztvevőknek 60 perc áll rendelkezésre. A tesztet egyénileg töltötték ki, de megengedett volt a pármunka lehetősége, ha a résztvevők ezt saját maguk kezdeményezték. A tesztek az általános iskolai 6-7. osztályos magyar nyelv és irodalom tananyagára, valamint kommunikációs és szövegértési helyzetekre koncentrált, megszövegezésben és a példák anyagában építet a résztvevők élet- és munkatapasztalataira, figyelembe vette életkori sajátosságait, vélhető érdeklődési körüket. A résztvevők a mérésen egy véletlenül kiválasztott tesztet töltenek ki.

A mérési bizottság szakértőkkel (Ladáné Dauda Györgyi, Mihály Ildikó, Hortobágyi István, Szabó András, Heves Andrea, Laky Ildikó, Csikvári Gábor¹⁴) együttműködve a zempléni célcsoportnak megfelelően (térítésmentesen) felhasználta, adaptálta a projektben résztvevő szakértők korábban kidolgozott mérési dokumentációját.

Ez – francia minta adaptációja alapján – a hátrányos helyzetűek körében alkalmazható tanulótérkép koncepciójának és módszertanának aktualizálását jelentette. (Pszichológiai tesztek adaptálása; kitölt(et)ési és értékelési utasítások, résztvevői és tréneri anyagok, tréning forgatókönyvek kidolgozása, a tanulótérkép használatára, szerkezetére, módszertanára (pontszámok, súlyozás) vonatkozó állásfoglalás elkészítése).

A kompetenciamérés részei:

◆ Pszichológiai tesztek:

- **A State-Trait Personality Inventory Form Y (STPI-Y) önértékelő skála** (Spielberger-Sipos, 1995), 80 felelet-választásos kérdés keretében (négyfokozatú, 10 tételből álló pszichometriai skála) az egyes tulajdonságokat 10-től 40-ig terjedő pontszámmal jellemzi. Ezzel a szorongás, a kíváncsiság, düh/harag, és depresszió egyéni különbségeinek kimutatására alkalmas.
- **Inglehart gyermeknevelési elvekre vonatkozó kérdőív**
- **A Klein-féle RAVEN-teszt**

A kompetenciakártya kiállításának célja:

- ◆ megismertetni a résztvevőt önmagával, tudatosítani szakmai terveit, meg-

¹⁴ Köszönet Ladáné Dauda Györgyinek, Mihály Ildikónak, Hortobágyi Istvánnak, Szabó Andrásnak, Heves Andreának, Laki Ildikónak, Csikvári Gábornak szakértői munkájáért

erősíteni karrierjének lehetőségét, erős pontjait,

- ◆ válaszolni a résztvevő szakmai fejlődésével kapcsolatos kérdéseire,
- ◆ megtalálni azt a szakmát, amely a munkaerőpiacon keresett és megfelel képességeinek, eddig megszerzett (szak)képzettségének,
- ◆ kijelölni szakmai életútjának következő lépcsőfokát, a tanulás irányát,
- ◆ bejuttatni, és segíteni bennmaradni a munkaerőpiacon.

A 2005 márciusában Sátoraljaújhelyen és Királyhelmeceken lebonyolított mérésen a behívott 400 főből 373 fő jelent meg, és 89% százalékban teljesítették az összes feladatot. A méréseket több napon keresztül, 60 perces modulokban, közbeiktatott szünetekkel és kötetlen szabadidős foglalkoztatás szervezésével tettük hatékonyá és kellemessé. A mérés ideje alatt ellátást és klubszerű elhelyezést biztosítottunk a résztvevőknek. A mérés oldott, barátságos légkörben, rendzavarás nélkül zajlott. A behívott személyek a mérésekre készültek (rendezett külső, nyitottság és érdeklődés, kulturált magatartás), szívesen vettek részt a feladatok megoldásában, egy-egy feladat kitöltése (pl. Raven-teszt) kifejezett örömet jelentett a résztvevők számára.

ELŐMÉRÉS

A mérés lebonyolítása: a résztvevőket előre megtervezett módon, öt 16-20 fős csoportba osztottuk, a csoportbeosztást igyekeztünk megtartani a mérések során. A csoportok a mérés teljes időszakában (a munkaszobában és a klubszobában) együtt maradtak, de egyénileg dolgoztak, a tesztek kitöltése között pihenési időt biztosítottunk. Esetenként megengedett volt a pármunka (kommunikációs teszt) és a kiscsoportos feladatmegoldás (Raven teszt), annak érdekében, hogy a csoportvezető tanár megfigyelje és feljegyezze a kommunikációs és kooperációs helyzeteket. A tapasztalatokat a mérés záró-megbeszélésén a tanulóterképen rögzítettük. Minden csoport élén egy csoportvezető tanár állt, aki vezette a mérési folyamatot (irányított, szervezett, megfigyelt, motivált, szükség esetén támogató), munkáját egy fő asszisztens segítette.

A méréseket követően megtörténtek az első értékelések, a tapasztalatok összegzése, majd a mért személyek tanulótérképének elkészítése. A tanulótérképek pontszáma és tartalma alapján rangsort állított fel a 100 személy vonatkozásában. Ennek alapján a projekt menedzsment 2005. március 25-én döntést hozott a projektbe bevont személyekről.

A tanulótérkép elemei és a kapható pontszámok a következők:

- ◆ személyes adatok, iskolai végzettség, szakképzettség
- ◆ testi és mentális állapot

- ◆ *kommunikáció*
- ◆ *matematika*
- ◆ *tanulási képesség*
- ◆ *Raven-teszt*
- ◆ *Klein-féle munkastílus kérdőív*
- ◆ *tanulási attitűd, motiváltság*
- ◆ *foglalkozási attitűd, motiváltság*
- ◆ *vállalkozói attitűd*
- ◆ *mindezek alapján javasolt foglalkozás*
- ◆ *javasolt beiskolázás.*

A végleges rangsor kialakításakor a bizottság az előzetes tudásszint és kompetenciamérések eredményei mellett szervezési prioritásnak tekintette az egy településről jövők számának figyelembevételét, valamint a többségiék és a romák – pályázatban javasolt – arányának figyelembevételét. A szakképzettséget és az előzetes szakmai, illetve munkaerőpiaci gyakorlatot a tanulótérkép vette figyelembe.

A mérés eredményeként elkészült a mért személyek egyéni karrierterve és tanulótérképe. Ennek eredményeként elkészült a különböző képzésre javasoltak listája.

Mindenki számára javasolt képzések

- ◆ Munkaerőpiaci tréning (2005. december 7-9. Sátoraljaújhely és 2006. február 2-4. Sátoraljaújhely)
- ◆ Bűnmegelőzési és életvezetési tréning (2006. április 5-8. Sátoraljaújhely)

Javasolt beiskolázási irányok:

- ◆ Gomba- és gyógynövény-ismereti felzárkóztató tanfolyam (2005. június 27-július 1. Sátoraljaújhely)
- ◆ Virágkötészeti bentlakásos tanfolyam (2005. június 27-július 1. Sátoraljaújhely)
- ◆ mentorképzés (2005. december 7-9. Sátoraljaújhely és 2006. április 5-8)
- ◆ Sütőipari munkás OKJ A*-os képzés (2006. március 1.-től)

UTÓMÉRÉS

Az utómérés célja volt

- ◆ az előméréssel összevethető új adatfelvétel révén az összehasonlító vizsgálatok elvégzése és a hipotézisek igazolása;

- ◆ ennek révén adatok nyerése a felnőttképzési felzárkóztató kísérleti program Zemplén térségben történő megvalósulásáról.

III.4.7 A mérés értékelése, eredményei

A utómérést sokváltozós matematikai modellnek, pilot studynak tekintetük. A regressziós számításokból kiderült, hogy összefüggés van a belépési mérés eredménye és a kilépésiek között, és néhány esetben, az utómérés eredményesebb elkészítése bizonyítható. A kis elemszám és a rövid futamidő azonban nem alkalmas arra, hogy teljes értékű konklúziót vonjunk le, ezért a képzés során alkalmaztuk a becslés módszerét, amit kiegészített a mentorok véleménye a célcsoport tagjairól. Ezzel prognosztizálhatóvá vált, hogy a célcsoport egy, aktív része tagjai várhatóan eredményesebb lesz az utóméréskor. A kommunikációs és kreativitást igénylő feladatok esetében ez egyértelműen bizonyítható volt, míg más területeken az egyének hullámzó teljesítményt nyújtottak.

A második mérés eredményeit ezért egyszerű osztályozási módszerrel csoportosítottuk. Az elérhető maximum (100 pont) pontszámból az első 1/5-öt, mint pozitív eredményt, nem vettük figyelembe, mert ezt minimumjavulásnak tekintetük a projektben eltöltött időhöz képest. A további ötödökbe a mért 83 főből egyformán 3-3 személy került. Ez azt jelenti, hogy kilenc olyan felnőtt tanulónk volt, aki 20-81 pont között + teljesítményt mutat a korábbi méréshez képest. Ezek közül hat fő nemcsak, hogy jó eredményt ért el, hanem tagja annak a 15 fős vállalkozói csoportnak, akik nemcsak vállalták az ezirányú képzést, hanem indítatást is éreztek egyéni ambícióik kiteljesítésére. Megjegyzendő, hogy nem lehet ekvivalenciaként kezelni a jó teljesítményt és a vállalkozói kedvet. Többen kifejtették, hogy a tanulási sikerek, vagy a munkába állási esélyek mellett vagy ellenében nem érzik magukat eléggé bátoroknak, hogy bármiféle vállalkozást kezdeményezzenek, vagy tagjai legyenek egy már működő rendszernek. Itt köszön vissza a felnőttképzés egyik alapnehézsége, hogy miközben a személyiség már nyitott az új ismeretek befogadására, de bátortalan azok közvetlen alkalmazására, transzferálására.

Eredménynek tekintjük, hogy a célcsoport egy része (17 fő) sikeres OKJ A*-os sütőipari szakmunkásvizgát tett, és egy részüknek sikerült elhelyezkedniük. **Fontos eredmény**, hogy a célcsoport tagjai többségénél a projekt végén megfigyelhető volt viselkedéskultúra a külső megjelenése igényesebbé válása, a kommunikációs készség, mentális képességek, az egészségtudatosság fejlődése, a bátrabb kezdeményezés.

Azonban az eredmények azt is mutatják, hogy több személy nemcsak nem fejlődött, hanem a futamidő alatt jelentős a „visszaesést” mutattak. Ők azok, akiknél a pontszám 50 alatti értéket mutat.

A vizsgált célcsoport szempontjából tehát úgy oszlik meg a végső eredmények rangsora, hogy a csoport közel fele érdemi többlettel lépett ki a programból, valamivel kevesebb, mint negyede a formális osztályozás szerint közel azonos szinten maradt, és valamivel több, mint egynegyede az utóméréskor a korábbiakhoz képest gyengébben teljesített. Ez nagyjából megfelel más hasonló képzések eredményeinek, különösen, ha azt vesszük figyelembe, hogy a komplex mérési csomagban az egyes mérési elemek bár numerikusan kezelhetők, de sokkal inkább arányokat fejeznek ki, mint valódi rangsort. Különösen téves volna az elmozdulásokat additív módon értelmezni.

Ez erősíti azt az eljárásunkat is, hogy a csoport előrehaladását mindvégig becsléssel is kísértük, ami a folyamatban megbízhatóan működött, de a vállalkozóvá válásban csak részben igazolódott be. Ezen a területen már az egyénnek olyan belső és külső motivációira is támaszkodnia kellett döntése meghozatalakor, ami túlmutat a közvetlen képzési folyamaton.

Összefoglalóan megállapítható, hogy a projektben kidolgozott felnőttképzési felzárkóztató csomag mérési elemei megbízható módon alkalmasak a célcsoport kiválasztására, mind a foglalkoztatás, mind a szakképzések vonatkozásában. Ezt nemcsak a mérési összegzések számszerű adatai bizonyítják, hanem a hátrányos helyzetűek képzése körében jellemző lemorzsolódás alacsony volta, a célcsoport fiatalabb részénél érzékelhető tanulási, életmód-változtatási kedv (számítástechnikai ismeretek, idegen nyelv, új szakmai ismeretek iránt mutató igény) növekedése is. Fontos megjegyezni, hogy a célcsoport sikeresebb tagjai érdeklődnek az EU-s lehetőségek iránt, és felmerült bennük a külföldi munkavállalás lehetősége.

III.4.8 Képzések

III.4.8.1 Munkaerőpiaci tréning

A projekt képzési programja a kiválasztott 100 fő számára egy tartalmában és módszereiben a célcsoport előzetes tudásához adaptált, 60 órás *munkaerőpiaci tréninggel* kezdődött, amely elsősorban a munkaerőpiacon elvárt attitűdök, képességek és kompetenciák kialakítását és megerősítését célozta. Cél volt továbbá, hogy a mérésre önként jelentkező, érdeklődést és kellő motiváltságot mutató személye-

ket olyan foglalkozásokba vonjunk be, amelyek segítségével motiváltakká válnak a projektben történő további részvételre, így megbízható módon folytatódhat a program. Harmadsoron a tréning célja volt, hogy választ kereshessünk az előzetes térségi problématerkép és az attitűdvizsgálat próbakérdezése kapcsán megfogalmazódott kérdésekre. A képzés tréning módszere és a kapcsolódó mentálhigiénés csoportfoglalkozások a csoportok együttműködését, a közösség építését és az önbizalom, énkép erősítését célozták.

A munkaerőpiaci tréning céljai megvalósultak. Bebizonyosodott azon hipotézisünk, hogy a térségben a felzárkóztató munka csak akkor lehet eredményes, ha a célcsoport tagjait valamilyen – általuk is kedvelt és preferált – tevékenység mellett, vagy azzal egy időben ösztönözzük arra, hogy mérjék fel – lehetőség szerint a mentori támogatásnak köszönhetően reálisan – személyes helyzetüket, lehetőségeiket és erre alapozva tervezzék meg életútjukat. A nyári tábor formájában megrendezett munkaerőpiaci tréning egyben kísérletet is jelentett arra, hogy a különböző életkorú, nemű, iskolázottságú és gazdasági helyzetben lévő személyeket egyéni céljaik világos megfogalmazásán túl folyamatosan arra is ösztönözze, hogy társaikkal együttműködjenek, ismerkedjenek a csoportban végzett munka sajátosságaival, előnyeivel és hátrányaival, eközben erősítsék önbizalmukat, akaraterejüket, kitartásukat.

A mérési-képzési csomag fontos, tudatosan tervezett eleme volt a résztvevőkkel történő „lépcsőzetes” ismerkedés. Ugyanis a mérést megelőzte a potenciális résztvevőkkel történő, első, általunk „nulladik típusúnak” nevezett találkozás, amely a célcsoporttal kapcsolatos alapinformációk beszerzésén túl, kötetlen, oldott formában tette lehetővé az ismerkedést a projektmenedzserment és a célcsoport, illetve a célcsoport különböző településekről érkező tagjai között. Így az előzetes tudásszint és kompetenciamérésen már mindenki – a trénernek és célcsoport tagok – ismerősként üdvözölték egymást, kialakult egyfajta kommunikáció, megalapozódott a bizalmi légkör. Erre később építeni lehetett mind a méréseken, mind a képzéseken, ahol természetesen mód nyílt arra, hogy a célcsoport tagjait közelebből, a munkatevékenység körülményei között megismerhessük, ezáltal adekvátabb válaszokat tudunk adni az andragógiai és szociológiai kutatások által felvetett kérdésekre.

A tréning-feladatok elvégzése igazolta, hogy a célcsoport tagjai felkészültebbé váltak a munka világába történő belépésre és bennmaradásra, a képzés során javultak beilleszkedési és együttműködési képességeik, külső megjelenésük iránti igényességük, nőtt a fegyelem- és felelősségtudatuk, járatosabbak lettek az álláskeresési technikákban.

A képzési csomag része a nyolc osztályos általános iskolai végzettséget biztosító felzárkóztató képzés is, ami – adott esetben – azoknak a személyeknek szól, akiknek hiányos az általános iskolai végzettsége. A tanulótérkép kimutatja azokat az ismeretek és kompetenciák terén mutatkozó hiányokat, amelyeket egyénre szabott, modulárisan, felnőttképzési módszereken alapuló felzárkóztató képzések megszervezésével pótolni lehet. Jelen projekt esetében felzárkóztató képzés megszervezésére nem volt szükség, mert a kiválasztott célcsoport minden tagja rendelkezett nyolc általános iskolai végzettséggel.

III.4.8.2 Iskolarendszeren kívüli szakképzések

Szakképző tanfolyamok – mentálhigiéniai felkészítés

A célszemélyekkel közösen elfogadott karrierterveknek, és a térség foglalkoztatási viszonyaira vonatkozó kutatások eredményei alapján a projekt célszemélyei közül 41 fő számára a nyári folyamán (2005 június 27-július 1.) **gyógynövény- és gombaismeret, illetve a virágkötészeti szakképző tanfolyamokat** szerveztünk. A tanfolyam elvégzéséről a képzés végén 32 fő kapott tanúsítványt. **A bentlakásos, táborszerűen szervezett, tanfolyami típusú képzés** olyan elméleti és gyakorlati felkészítést adott a résztvevőknek, amelyek birtokában az adott területeken betanított és segédmunkás feladatokat tudtak ellátni, már a projekt első évének a végén. A nyári tábor jellegű képzés célja kettős volt: egyrészt a megcélzott **szakmai ismeretek átadása, alapvető gyakorlati készségek és szakmai kompetenciák kialakítása**, természetesen építve a résztvevők adott témában korábban szerzett munkatapasztalataira. Másrészt a program lehetőséget adott olyan **mentálhigiénés csoportfoglalkozások megvalósítására**, amelyek a csoporttagok együttműködésére, a közösség építésére, az önbizalom, énkép erősítésére irányultak. A nyári együttlét egyben kísérletet is jelentett arra, hogy a különböző életkorú, nemű, iskolázottságú és gazdasági helyzetben lévő magyar és szlovák személyeket egyéni céljaik világos megfogalmazásán túl, folyamatosan arra is ösztönözze, hogy társaikkal együttműködve ismerkedjenek a csoportmunka előnyeivel és hátrányaival, eközben erősítsék önbizalmukat, akaraterejüket. A tábori forma biztosította a résztvevőknek, hogy a szakmai ismeretek tevékenységközpontú megszerzésén túl, munka közben közelebbről megismerjék egymást, kipróbálják magukat a munkaerőpiacon elvárt kommunikációs, kooperációs, döntési és viselkedési helyzetekben és felmerülő egyéni tanulási, munkahelyi, viselkedési problémáikra a trénerektől adekvát, azonnal alkalmazható válaszokat kaphatta. A projekt futamideje alatt az alábbi képzések valósultak meg:

- ◆ 20 fő bentlakásos 30 órás virágkötészet tanfolyamot,
- ◆ 12 fő 30 órás gomba és 30 órás gyógynövény-ismereti tanfolyamot és felzárkóztató képzés
- ◆ 67 fő 60 órás munkaerőpiaci tréning (I. és 2.)
- ◆ 18 fő sütőipari munkás OKJ A*-os képzés
- ◆ 32 fő mentorképzés
- ◆ 27 fő bűnmegelőzési-életvezetési tréning
- ◆ 15 fő vállalkozói képzés

A felkínált tanfolyami és OKJ A*-os képzések a térség munkaerőpiaci szükségletein és a képzendő személyek kompetenciakártyáin és tanulótérképein alapultak. A képzéseket mindenkor személyre szabottan és differenciáltan oldottuk meg, hogy a célcsoport szakmai ismeretei kulcskompetenciái mellett, akarati és egyéb személyes tulajdonságaik is fejlődjenek, nőjön az önállóságuk és kezdeményezőkézségük, tanulási rutinjuk és motivációjuk. Reményeink szerint – ennek vizsgálatát a futamidő közelsége még nem tette lehetővé – képesek lesznek a tanultakat szűkebb környezetükben multiplikálni, a megismert értékrendszert terjeszteni.

Valamennyi képzés során a célcsoport tagjai számára biztosítottuk a munkaeszközöket, nyomtatott jegyzeteket, internetes hozzáférést és terepmunka lehetőségét.

III.4.8.3 Vállalkozói képzés

A célszemélyek közül a legtehetségesebb, a foglalkoztatás során kiemelkedő teljesítményű, vállalkozásra képes 15 résztvevő számára a projekt vállalkozói képzéssel fejeződött be, amely megalapozta több, helyi, az egész közösség foglalkoztatását élénkítő – reményeink szerint – a projekt befejezését követően megvalósuló vállalkozás beindítását. A 60 órás vállalkozói képzés a résztvevők számára a projekt képzési piramisának mintegy betetőzését jelentette. Számukra megnyílt a vállalkozóvá váláshoz az út, a képzés az alapismereteken túl erős motivációt is jelentett és a képzést megvalósító Zempléni Regionális Vállalkozásfejlesztési Alapítvány¹⁵ révén implicit magában foglalja a továbblépés támogatását is (benne a hátrányos helyzetű közösség szervezetépítésének szándékát).

¹⁵ Köszönet Juhász István igazgatónak, Fekete Ferencné munkatársnak és Pásztor Eszter irodavezetőnek áldozatos és szakszerű munkájáért

III.4.8.4 Mentorképzés

A projekttervnek megfelelően a célcsoport minden tagját a teljes futamidő alatt egyénre szabott, folyamatos, mindenkor elérhető egyéni tanulási, foglalkoztatási és életvezetési mentori támogatás segítette. Ennek az volt a célja, hogy a célszemélyek a foglalkoztatás és tanulás ideje alatt problémáival ne maradjanak magukra, **segítséget kapjanak a munka világában való eligazodásban és a bennmaradásban.** Megmutatta és készség szintre emelte a közszolgáltatásokhoz való hozzáférést és mások hozzáféréseinek segítségét, **az erkölcsi integritás fejlesztését, az érdek artikulációt és érdekvédelmet.** Tapasztalataink szerint a mérés, a képzés, és a mentori támogatás hozzájárult ahhoz, hogy a projekt futamidejének végére a célszemélyek közel felénél munkával és életvezetéssel kapcsolatos attitűdök megváltozzanak, életvitelükben valamelyes, reményeink szerint tartós módosulás állt be. **Megszerzett ismereteiket és kompetenciáikat kb. a célszemélyek 10%-a, mintegy 6-8 fő igyekezett lakóközösségében multiplikálni, így ők közösségük tapasztalt referencia személyévé váltak.**

Projektünk kiemelt feladata volt a mentori munkát vállaló személyek kiválasztása és a mentori rendszer kidolgozása és a 60 órás kistérségi mentorképzés akkreditálása és referencijellegű megvalósítása.

A mérési időszakban mind a magyar, mind a szlovák térségben megtaláltuk azokat az önkormányzati, civil szervezeti, oktató-nevelő és szociális munkát ellátó személyeket, akik alkalmasak voltak és vállalták a mentori munka elvégzésére. 2005. február – április folyamán megtörtént a mentorok toborzása és kiválasztása.

A mentorok kiválasztásának szempontjai voltak:

- ◆ a mentor legyen kistérségi lakos,
- ◆ közismert, hiteles, tekintélyt kivívott személyiség,
- ◆ legyen a mentori munkával rokon foglalkozása, vagy mentori, segítői gyakorlata, ezáltal
- ◆ legyen alkalmas a projekt mentori feladatainak ellátására.

A résztvevőkkel megkezdett szakképző és csoportépítő munka biztosítása érdekében 2005. szeptember 9-11. között a kiválasztott 30 fővel megvalósítottuk a 30 órás, bentlakásos tréning módszerrel szervezett mentorképző program első modulját, amely egyben a jelenlévő pedagógusok számára a képzők képzése célú tanfolyam elvégzését jelentette. A második 30 órás, e-learning módszerrel megvalósult modul a tréningen elsajátított ismeretek adott térségben

történő értelmezésére irányult. A résztvevők a trénerek mentori és tutori támogatásával a térség közösségfejlesztésére irányuló projekterveket dolgoztak ki, miközben tapasztalatokat szereztek az e-learninges tanulás módszertanába és gyakorlatába.

A mentorképzés célja egyrészt a mentori- és csoportmunkában nélkülözhetetlen ismeretek, de főként kompetenciák és technikák (kapcsolatépítés- és tartás, konfliktuskezelés és megoldás, esettanulmány és pályázatírás, projektmenedzsment és szervezetépítés, együttműködés, jövőépítés) megismerése és részben elsajátítása volt. Másrészt cél volt a mentori munka elméleti-gyakorlati megalapozása volt (a munka jogi és intézményi hátterének bemutatása, a mentori segítő-tanácsadó kompetenciák fejlesztése, módszertani eljárások és eszközök elsajátítása), és a folyamatos nyomonkövetés biztosítása.

A tréning az akkreditációra előkészített mentorképzési programnak megfelelően három modulból állt:

- 1.) személyiségfejlesztési műhelymodulból (drámapedagógiai elemekre alapozott kommunikációs foglalkozások, esettanulmány készítés)
- 2.) mediációs (konfliktuskezelési ismereteket nyújtó) és modul, valamint
- 3.) pályázatírás és projektmenedzsment ismereti modul.

A mentorképzés szerves folytatása volt a *team-szupervízió*. Ez egy speciális szakmai személyiségfejlesztő módszer, amelynek alkalmazása nélkülözhetetlen a segítő foglalkozásúak – köztük a mentorok – hivatás-gondozásában, saját mentálhigiéniájában. A szupervízió jelenti a mentormunka minőségbiztosítást, amely során a stábtagnak tapasztalata, tudása összeadódik, aktivizálódik, közös tudássá válik. A módszer erősíti a csoport kohézióját, ugyanakkor rávilágít az együttműködés problémás területeire, fejleszti az egyének közötti hatékonyabb kommunikációt, a hatékonyabb konfliktuskezelést.

Alkalmaztuk a szupervízió másik elemét is, a négy szemközti üléseket is, amely az *egyéni értékefejlesztés*, a saját élményű, egyénre szabott tapasztalati tanulási lehetőségét nyújtja. A szupervízor külső szakember, referenciaszemély, adott időszakonkénti jelenléte, tanácsadása, segítő és egyben ellenőrző szerepe mintaként szolgál a mentorok számára, és a mentor elbizonytalanodása esetén a vele folytatott egyéni szupervíziót, továbbképzést és a problémahelyzet megoldási útjainak megbeszélését jelenti.

III.4.8.5 Bűnmegelőzési és életvezetési tréning és tanácsadás

A **közösségfejlesztés** szempontjából különös hangsúlyt kap az alkoholizmus, a kábítószer, a szenvedély és a bűnözés problémája, ahol a legfontosabb feladatok:

- ◆ a társas viselkedés szabályszerűségeinek megismertetése,
- ◆ megfelelő kommunikációs és együttműködési készség és képesség elsajátítása,
- ◆ a „mi-tudat” élményének megteremtése, erősítése,
- ◆ konfliktushelyzetek megoldása, konszenzusteremtés, kompromisszumkészség kialakítása,
- ◆ a demokrácia gyakorlásához szükséges képességek fejlesztése, a jogok és kötelességek tudatosítása,
- ◆ az emberek esélyegyenlőségének és egyenjogúságának elismertetése,
- ◆ a különböző kultúrák megismerése és elfogadása iránti igény felkeltése stb.

A fiatalkorúak esetében éppúgy, mint a fiatal felnőttekben a preventív és

- ◆ korrektív védelmet kell nyújtani:
- ◆ tudatosuljon biológiai lény mivolta,
- ◆ tanuljon meg gondoskodni önmagáról (intraperszonális),
- ◆ harmonikus kapcsolatot teremteni másokkal (interperszonális),
- ◆ teremtsen konszenzust személye és családja, valamint más kiscsoportok között,
- ◆ alkalmazkodjék a helyi közösségekhez, a lokális társadalomhoz,
- ◆ és fogalmazza meg egyéni kulturális identitását.

A szociális hátrányok enyhítését segítő tevékenységek szempontjából a hangsúly a primer prevención van, amelyben az iskolán kívül a szakszolgáltató intézmények is részt vesznek. Ezzel szervesen összefügg az iskola egészségnevelési és –fejlesztési programja, amely az intézményben közvetített preferált értékekre alapoz. A tanulók nagy része szociális problémákkal küszködik (rossz lakásviszonyok, alultápláltság, személyi higiénia hiánya), amely egyéb nehézségekkel (szenvedélybetegség, bűnözés, munkanélküliség stb.) párosul, ezért a sajátos nevelési elveket és módszereket alkalmazzák a hatékony megelőzésben. Ennek mintájára készült a felnőttek életvezetési programcsomagja, arra a hipotézisre alapozva, hogy a projekt futamideje alatt a célcsoport tagjait és környezetüket egyaránt segítjük az integrációban.

A hatékony működés szempontjából az iskola szoros kapcsolatot épített ki a helyi Pedagógiai Szakmai- és Szolgáltató Központtal, a Zempléner Civil Szerve-

zetek Szövetsége Közösségi Bűnmegelőzési Irodájával, valamint az Önkormányzattal. Különös preventív szerepe van a város polgármestere és a Rendészeti-Bűnmegelőzési Tanács Elnöke által kibocsátott közösségi kártyának.

A projekt hipotézisei között hangsúlyosan szerepel az a szándékunk, hogy ne csupán a kiválasztott személyekkel foglalkozunk különböző szempontok szerint, három éven keresztül, hanem kiterjedjen tevékenységünk a célcsoport közvetlen környezetére. Elköteleztünk voltunk abból a szempontból is, hogy az egyénnek és családjának, valamint szélesebb értelemben a meglévő emberi kapcsolataiban olyan személyre szóló életvezetési tanácsadást próbáljunk folyamatosan megvalósítani, amely lehetővé teszi, hogy a célcsoport tagja változtasson élet-helyzetén, önállóan és felelősen döntsön megélhetési stratégiáiról. A feladat megoldásához több módszert egyesítettünk. **Egyfelől** magunk is az attitűd és érték kérdőívben feltérképeztük a családok jövedelmi és lakásviszonyait, valamint munkaerőpiaci helyzetét. Ezt vetettük össze az országos és a városi Munkaügyi Központ adataival. A 30 magnós interjúból pedig azokat a véleményeket vettük figyelembe, amelyek a települések munkaerőpiaci lehetőségeire vonatkoznak, valamint a megélhetési formákról informálnak, illetve a különböző iskolázottságú és szociális helyzetű munkavállalók egymásról kialakított véleményéről szólnak. Ennek megfelelően többlépcsős modulrendszerű fejlesztő programot dolgoztunk ki (ld. mellékletben).

Másfelől másodelemzéssel értékeltük a Zempléni Kistérség szempontjából is hasznosítható kutatási eredményeket.

Az életvezetési tréning és tanácsadás kiscsoportos formában 12 alkalommal egy tanácsadói kézikönyv segítségével történt, melynek anyagát a program végén további hasznosításra átadtuk a csoport tagjainak.

III.4.8.6 A képzést és foglalkoztatást kísérő mentori rendszer, mint a segítség és a nyomonkövetés eszköze

A projekt valamennyi célszemélyét a futamidő alatt egyénre szabott, folyamatos, mindenkor elérhető egyéni tanulási, foglalkoztatási és életvezetési mentori támogatás segítette. Ennek célja, hogy a célszemély a foglalkoztatás és tanulás ideje alatt problémáival ne maradjon magára, segítse a munka világában való eligazodásban és a bennmaradásban. Mutassa meg és emelje készség-szintre a közszolgáltatásokhoz való hozzáférést és mások hozzáféréseinek segítségét, az erkölcsi integritás fejlesztését, az érdekartikulációt és -védelmet. Tapasztalataink szerint a mentori munka nagymértékben hozzájárult ahhoz,

hogy a foglalkoztatást kísérő mérés és az azon alapuló képzések során a résztvevők munkával és életvezetéssel kapcsolatos attitűdjei változtak, életvitelükben módosulás állt be, amit környezetükben multiplikáltak, a mentorok közösségük tapasztalt referenciaszemélyévé válhatnak.

III.4.8.7 A mérési-képzési-mentori, felnőttképzési csomag adaptálhatósága, transzferabilitása

A projekt keretében referencia jelleggel megvalósult felnőttképzési csomag teljes egészében, vagy elemeire bontva egyaránt ismételhető, szükség szerint adaptálható. A projekt kidolgozásának egyik vezető motívuma a transzferabilitás, azaz egy olyan változtatható tartalmi elemekkel feltölthető rendszer létrehozása volt, amely bármely térségben alkalmazható, vagy adaptálható, és a tapasztalatok alapján folyamatosan módosítható, fejleszthető.

A térségi vállalkozókkal, non- és forprofit foglalkoztatókkal együtt kidolgozott foglalkoztatás olyan cselekvési terv megvalósítását jelenti, amely a kölcsönös előnyökre és a korábbi pályázatok eredményeire épít.

III.4.8.8 Kísérlet a foglalkoztatás megszervezésére

A célszemélyekkel közösen elfogadott karrierterveknek megfelelően a projekt futamideje alatt 13 fő részére alkalmi foglalkoztatást szerveztünk a gyógynövény- és gombagyűjtés területén. A célcsoport szakmai területen történő foglalkoztatása nehézségekbe ütközött, mert a foglalkoztatók az előzetes tárgyalásokkal és várakozással ellentétben – a térségben tapasztalható növekvő munkanélküliség miatt nem mutattak kellő fogadókészséget, a projekt elején, 2004-ben történt helyzetfelméréshez képest a régió és a kistérség tervezett beruházásai rendre elmaradtak, a foglalkoztatottság nem nőtt a tervezett arányban.

A projekt sikeres megvalósításához hozzájárultak

- ◆ A kedvező technikai feltételek (Szepsi Laczkó Máté Mezőgazdasági Szakképző Iskola épülete és színvonalas felszereltsége)
- ◆ magasan kvalifikált projektmenedzsmen, és a projektet megvalósító helyi személyek elhivatottsága, a projekt célok megvalósíthatóságába vetett hite és elkötelezettsége
- ◆ a gondosan vezetett projektdokumentáció

- ◆ A jól kidolgozott és előkészített mérési és képzési tervek és a megvalósítást szolgáló csomagok (mérési csomagok (ld. melléklet), a képzések tréneri kézikönyvei, a résztvevői csomagok, munkalapok, eszközök

A mérési képzési koncepció sikerét igazolja, hogy a képzések folyamán a lemorzsolódás mértéke nem haladta meg a 20%-ot, sőt egyes esetekben (pl. a munkaerőpiaci felzárkóztató képzésen a 37 fős nyitó létszám (19 virágkötő, 18 gomba-, gyógynövény felismerő) a program során emelkedett (41 fő), a további létszámemelkedésnek szakmai okokból kellett határt szabni.

Összegezve elmondható, hogy a projekt céljainak (a reális célok, a reménytelen élethelyzetből való kitörési lehetőségek megtalálása, a csapat- és önbizalom-építés) szempontjából mérföldkőnek volt tekinthető a nyári tábor formájában szervezett „felzárkóztató szakmai képzés”. Elindította a résztvevőket a jelenlegi céltalanságból, enerváltságból, kezdeményező-képtelenségből kivezető úton. A kitörési lehetőséget bár maguk erejéből, és önállóan kell megtalálniuk és megragadni, mégis azzal, hogy a program 36 hónapja alatt – részben személyiségük fejlesztésével, részben a kitörési pontok felmutatásával – a célcsoport aktív tagjai előre léphettek. Ehhez minden lehetséges segítséget megkaptak, előre léptek személyes életvitelük javítása, kisközösségük fejlesztése és a térség lakosságának pozitívabb látásmódjának kialakulása terén.

A képzés nagy figyelmet fordított arra, hogy fejlessze az egyéneket a munkához való pozitív viszony, a munka világában elvárt magatartások, viselkedések terén, különös tekintettel a kreatív elemekre, a fantázia mozgósítására, a rugalmasság fokozására, az újítási készség, az együttműködés és rugalmasság képességének fejlesztésére. Módszerként szinte sosem választottuk a verbális, előadóközpontú, frontális andragógiai módszereket. Az elméleti jellegű ismeretek elsajátítása cselekedtető módon történt, valamilyen komplex, rendszerint csoportban végzett feladat elvégzésébe ágyazottan, a kompetenciafejlesztő gyakorlatoknál pedig az élménypedagógia, a kooperatív tanulás elemeit alkalmaztuk. Így egyfajta andragógia módszertani kísérletnek tekintettük a célcsoport három szakterülete történő párhuzamos egy hetes „tábori foglalkoztatás” keretében történő képzését: így a virágkötészet, a gomba- és a gyógynövényismeret területén. E területeket az előzetes tudásszint és kompetenciamérések során a célszemélyek saját maguk jelölték meg a térség munkaerőpiacán „esetleges kitörési pontként”. Ráadásul ezek a szakmai területek egybeestek a kistérség általunk feltárt lehetséges foglalkoztatási irányjaival.

A három iskolarendszeren kívüli szakképző tanfolyamot egészítette ki a mentálhigiénés felzárkóztatás (a helyes énkép, az alkalmazkodási technikák, a kooperáció és kommunikáció alapjai), valamint az elemi munkavédelmi, egészségügyi és marketing ismereteket biztosító képzési modul.

A célcsoportról a képzés elején megállapítható volt hogy

- ◆ Alulképzettek és az iskolai végzettségnek megfelelő ismereteik is hiányosak (írás, olvasás, számolás, szövegértés) .
- ◆ Többségük funkcionális analfabéta,
- ◆ Többségük szakképzetlen, vagy a munkaerőpiacon elértéktelenedett szak-képzettséggel, szakmai tapasztalatokkal rendelkeznek
- ◆ A munka világában szükséges kompetenciáik fejletlenek
- ◆ Nem ismerik az információforrásokat, a hozzájuk vezető utakat és módokat, így a munkahelykeresés kistérségben meglévő formáival sem tudnak élni
- ◆ Önismeretük, önértékelő képességük fejletlen, rendszerint alá, vagy fölbebecsülik meglévő képességeiket, lehetőségeiket, a munka világában elért eddigi eredményeiket.
- ◆ Tanulással, iskolával kapcsolatos attitűdjeik lehangolók

Eddigi kutatási tapasztalataink alapján azt mondhatjuk, magatartásuk této-vasága bizonyos szempontból indokolható: a jól, szakszerűen végzett munká-jukat sosem (vagy alig) értékelték megfelelően; szaktudásukat többnyire alul-becsülték; stigmaként használták (vagy kihasználták?) a családdal, a gyerekek ellátásával, gondozásával kapcsolatos attitűdöket; folyamatosan erősítették a negatív attitűdöket, amelyek sértették az elemi emberi jogok kiteljesülését (ld. tulajdon szentsége, családi-rokonsági kötelékek, generációk tisztelete, a teljesítmény dicsérete: értsd: a munka becsülete stb.).

A képzés sikerének titka elsősorban az, hogy a képzés nem a hagyományos szemléletű és módszerű, 45 perces, frontális tanórákon történik. Az elmúlt évtize-dek iskolai kudarcokkal összefüggő mutatói (mind a tanköteles, mind pedig a tan-köteles koron túliak esetében) azonban azt igazolják, hogy noha régóta működik (nem lebecsülhető eredményekkel) az iskolarendszerű felnőttoktatás, mégis a sze-gények és különösen a társadalom periferiáin élők oktatásában nem tudott ered-ményes lenni. A sikertelenség eredője magában az iskolában keresendő, mert a merev, tantárgyi kerethez ragaszkodó, a rutinra épülő képzési formák és módsze-rek nem voltak képesek válaszolni a kompetencialapú munkahelyi kihívásokra, sem az iskolai kudarcokkal teli, a hátrányos helyzetű felnőtt tanulók igényeire. Ezáltal csökkentve a cigányság körében jellemző igen magas „lemorzsolódást”.

Fontos tanulsága a projekt képzési elemének, hogy nyilvánvalóvá vált, hogy a tanulás támogatását nemcsak pedagógusok végezhetik, hanem olyan magasan iskolázott személyek, akik rendelkeznek az általánosan megkövetelhető „iskolai műveltség” elemeivel, azaz minél színesebb a mentori-tréneri, andragógusi kör, annál hatékonyabb a pedagógiai-andragógiai munka.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- BAILLAUQUÉS, SAMUEL (szerk.) (2002): L'identité chez les formateurs d'enseignements L'Harmattan Paris 2002
- BÉKÉSI KÁLMÁN (2004): Kiemelt fejlesztési területek EU-dokumentumok alapján, az Európai Unióban Sulinova (kézirat)
- BELLIER, JEAN, PAUL (1998): Kompetenciák, képzés és alkalmazhatóság. Szakképzési Szemle 1998/2. 12.21.
- BENEDEK ANDRÁS (2003): Változó szakképzés OKKER
- BENEDEK ANDRÁS (2003): Változó szakképzés OKKER
- BESSENYEI ISTVÁN (2002): A tudásmenedzsment hálózatok a munka és a tanulás integrációjában. Szakképzési Szemle 2002. 2. Szám 169-177 p
- BOYATZIS, ROBERT (1982): The Competent Manager John Wiley and Sons. Ny.Y.
- BRANDSTETTER, GEORG–KELLNER, WOLFGANG (2001): Önkéntes szerepvállalás és felnőttképzés (Az informális tanulás identifikációjának és értékelésének lehetséges útjai) Osztrák Művelődési Intézetek Szövetsége Bécs
- BROCHER, TOBIAS (1975): Csoportdinamika és felnőttoktatás Tankönyvkiadó
- Competencies for the knowledge economy (Summary) Education policy analysis. Education and skills. OECD CERi 2001
- CZOBOR ZSUZSA (1998): Kompetencia szótár: A kompetenciák rendezett leírása CEU Kézirat
- CSAPÓ BENŐ (1992): A kognitív pedagógia Akadémia K. Bp.
- CSAPÓ BENŐ (2004): A tudás és az iskola Műszaki K. Bp. 2004.
- CSAPÓ BENŐ (2005): A komplex problémamegoldás a PISA 2003 vizsgálatban. ÚPSZ 2005. 3. 43-52.
- CSAPÓ BENŐ: A tudás és a kompetenciák. In: A tanulás fejlesztése OKI. Bp. 2003. 64-75. p.
- DEÁK SÁNDOR (1997): Szakképzés és kulcskvalifikációk (Kulcskvalifikációk) Szakkép. Sz. 1997. 3.
- Education and training 2010. The Success of the Lisbon Strategy. Hingeson Urgent Reforms.
- Education Policy Analysis -. OECD. Paris, 2001
- Education Policy Analysis. OECD Paris. 1998
- eEurope 2002 – An information society for all. Action Plan, European Commission, June, 2000, Brussels angolul: www.europa.eu.int
- Élethosszig tartó tanulás mindenkinek: a tanuló társadalom létrehozásának stratégiái British Council szeminárium, Loughborough 2001.
- Mnthfss@mail.matavnet.hu



- FALUS IVÁN – KIMMEL MAGDOLNA (2003): A portfólió. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár Gondolat Kiadói Kör ELTE BTK Neveléstudományi Intézet
- FARKAS PÉTER (1996): Javaslat a felnőttoktatás fejlesztésére Az iskolarendszerű felnőttoktatás modernizációs stratégiájának megalapozása. Felnőttoktatási Műhely 14-20.
- GAZSÓ FERENC (2000): Globalizáció és új oktatási modellek Kultúra és közösség 2000.1.
- HALÁSZ GÁBOR (2001): Az ezredforduló gazdasága és az oktatás világtendenciái – társadalmi gazdasági átalakulás és oktatás. ELTE BTK Pedagógiai Doktoriskolai előadás 2001. március 28. (Szóbeli közlés)
- HARANGI LÁSZLÓ – HINZEN, HERIBERT – SZ. TÓTH. JÁNOS (1998): Nemzetközi nyilatkozatok és dokumentumok a felnőttoktatásról és az egész életen át tartó tanulásról. Hamburgi nyilatkozat a felnőttek tanulásáról. UNESCO, CONFITEA. IIZ/DV Budapesti Projektiroda. Bp.
- HINZEN, HERIBERT – KOLTAI DÉNES (2000): Felnőttoktatás az ezredfordulón PTE FEEFI-DVVV FTE 21. Bp.
- HORVÁTHNÉ BODNÁR MÁRIA (szerk.) (2002): Partnerség az élethosszig tartó tanuláért Az európai modernizációs folyamatok a magyar felnőttoktatásban DVV FTE 27. Bp.
- JARVIS, PETER (1987): Meaningfull and meaningless experience: Toward an analysis of learning from life. *Adult Education Quartely*, 37 (3), 164-172.
- JORAS, MICHAEL (1995): *Le bilan de compétences* Presses Universitaires de France Paris.
- KELEMEN GYULA (2001): Képesítési követelmény, kompetencia és standardok a pedagógusképzésben ELTE BTK Pedagógiai Doktoriskolai előadás 2001. (Szóbeli közlés)
- KELLY, DAVID (2002): 23th EUCEN European Conference „Teacher, Facilitator, mentor or manager?”. Konferencia kötet. Pécs PTE FEEFI 2002.
- Knowledge Management in the Learning Society. OECD, Paris, 2000.
- KOLTAI DÉNES (2002): Theoretical, economic and regional issues of adult education Hungarian developement. In: *International Perspective DVV Bonn*.
- KOMENCZI BERTALAN (2006): Az E-learning lehetséges szerepe a magyarországi felnőttképzésben – Nemzeti Felnőttképzési Füzetek 2006/3, Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest
- KOVÁCS ILMA (2007): Az elektronikus tanulásról SAP Holnap K.
- KOVÁCS ISTVÁN VILMOS (2004): A lisszaboni folyamat és az oktatás UPSZ 2004. júl.-aug.
- KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA (2002): Roles and Key Competencies among Socio-

- cultural Animators in France 23th EUCEN European. Conference Conference Proceedings Pécs.
- KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA (2003a): Felnőttképzés az információs társadalom árnyékában Kultúra és Közösség 2003. IV 2004. 1. Szám
- KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA (2004a): Felnőttképzési módszertár Új Mandátum Bp.
- KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA (2004b): Egész életen át tartó tanulás, felnőttoktatás, felsőoktatás – kihívások az ezredfordulón. Trezor Kiadó Bp.
- KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA (2005a): Az ifjúságsegítők kulcskompetenciái. Kultúra és Közösség 2005. 3.
- KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA (2004): Felnőttképzési módszertár – Új Mandátum, Budapest,
- La methode délicate – pour conduire votre choix professionnel APEC Paris, 1996, Declic
- Memorandum on Lifelong Learning, European Commission, Brussels, 30.10.2000, angolul: www.europa.eu.int, magyarul: www.nepfoiskola.hu
- MIHÁLY ILDIKÓ (2005) Az Európai Képesítési keretrendszer felé – az egész életen át tartó tanulásért. Kézirat.
- MIHÁLY ILDIKÓ (2005): Hol tart a lisszaboni döntések megvalósítása? ÚPSZ 2005. 3. 107.
- NAGY JÓZSEF (2000): A kritikus kognitív készségek és képességek kritérium-orientált fejlesztése. ÚPSZ 2000. júl.-aug.
- NAGY JÓZSEF (2000): XXI. század és nevelés. Osiris K. Bp.
- NYÍRI LAJOS (2001): A tudás szerepe az új társadalomban. In: A globalizáció kihívásai Magyarországon (Szerk.: Földes György, Inotai András). Napvilág Kiadó Bp. 159–193.
- Oktatás – rejtett kincs. (1997): A Delors Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről. Osiris K. Bp.
- PAPP LAJOS (2005): E-learning a felnőttképzésben – Nemzeti Felnőttképzési Füzetek 2005/22, Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest,
- RANSCHBURG ÁGNES (2004): Az iskola értékelési-mérési gyakorlata és a kompetenciák. UPSZ 2004. márc. 1-12.
- Report from the commission – The concrete future objectives of education systems, European Commission, Brussels, 19.12.2000 angolul: www.europa.eu.int, magyarul: www.nepfoiskola.hu
- SCHÖN DÁVID (1987) Educating the Reflective Practitioner. Jossey-Bass, San Francisco
- SOROS GYÖRGY (1999): A globális kapitalizmus válsága – veszélyben a nyílt társadalom. Soros K.

- SPENCER, IRENE – SPENCER, SAMUEL (1993): *Competence et Work*. Work John Wiley and Sons. N.Y.
- SZALAFAINÉ KLEMENTZ ANNA – GUBÁN GYULA – SIMON PÉTER (2002): *Kompetenciától a minőségig. Az informálisan szerzett kompetenciák elismerése*. Humánpolitikai Szemle 13. 2002. 5. 3-17.
- SZÜCS ANDRÁS – ZARKA DÉNES (2006): *A távoktatás módszertanának fejlesztése – Nemzeti Felnőttképzési Füzetek 2006/6, Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest*
- Tanítani és tanulni – A kognitív társadalom felé* Az Európai Bizottság Fehér Könyve Munkaügyi Minisztérium 1996.
- The Learning Age – The Response 2002* <http://lifelonglearning/uk/response/indi.htm>
- The Teacher Today*. 1990. OECD.
- The Training of Teachers*. 1990. OECD.
- Towards a European Qualification Framework for Lifelong learning*. Commission Staff Dokument. 2005.
- UDVARDI-LAKOS ENDRE (2002): *Lifelong learning, modul, kompetencia*. Szakképzési szemle 2002/1. 19-39.
- VÁRI PÉTER (1997): *Monitor 95. A tanulók tudásának felmérése*. OKI Bp.
- VASS VILMOS (2003): *A NAT felülvizsgálata (Kulcskompetenciák)* UPSZ 2003. Június 40-44.
- ZACHÁR LÁSZLÓ (1998): *Globális problémák – komplex megoldások a felnőttek képzésében*. Szakképzési Szemle. 1998/1 26-36