

EDU

SZAKKÉPZÉS

ÉS

KÖRNYEZETPEDAGÓGIA

ELEKTRONIKUS SZAKFOLYÓIRAT

2. ÉVFOLYAM 2011/1. SZÁM

A FIATAL KUTATÓK A SZAKKÉPZÉSÉRT HÁLÓZAT FOLYÓIRATA

SZERKESZTETTE:

Dr. K. Farkas Claudia

TECHNIKAI SZERKESZTŐ:

Dr. K. Farkas Claudia

A SZERKESZTŐBIZOTTSÁG ELNÖKE:

Dr. habil Lükő István

A SZERKESZTŐBIZOTTSÁG TAGJAI:

Dr. Farkas Éva

Dr. Szigeti Cecília

Szűcs Eszter Cecília

Dr. Vámosi Tamás

Dr. Varga Attila

SZAKMAI LEKTOROK:

Dr. habil Lükő István

Dr. Szigeti Cecília

Szűcs Eszter Cecília

Dr. Varga Attila

FELELŐS KIADÓ:

Dr. Molnár György Elnök

FIKSZH Budapest, BME GTK APPI

A SZERKESZTÉS SZÉKHELYE:

**Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési
Kar**

7633 Pécs, Szántó Kovács János u. 1/B.

KÖZREADÓ:

Fiatalkutatók a Szakképzésért Hálózat

ISSN:

2062-3763

KÖSZÖNTŐ

Folyóiratunk második száma kis késedelemmel jelenik meg, de annál nagyobb örömmel ajánlom az olvasóknak a fiatal oktatók és kutatók munkáit.

Ebben a folyóiratban most a fenntarthatósággal kapcsolatos német és angol, valamint magyar nyelvű tanulmányok dominálnak, azonban nem lehet tematikus számnak tekinteni, mivel sokféle területről készült cikkeket gyűjtöttünk össze ezek mellett. A környezetpedagógia aspektusait a felnőttképzésre, a mérnökképzésre terjesztették ki a szerzők. Különösen úttörő munkának számít az Emberi Erőforrás Tanácsadó MA szakon megvédett diplomamunka, amelyik a fenntarthatóság és a felnőttképzés kapcsolatát dolgozta fel empirikus kutatás révén. Milyen más szakterületekről szólnak a további munkák? A foglalkoztatás magyarországi helyzetének történeti alakulását dolgozta fel az egyik doktorandusz. Az OTDK-s szociológiai munka a vajdasági magyarok Magyarországon szerzett diplomásainak identitás válságát és problémáit ismerteti.

Nem csak a szakképzés és felnőttképzés modelljeinek összetettsége miatt fontos munka a francia nevelőszülő projektről készült szakmai beszámoló, illetve ismertető, hanem az innováció és a tudományszervezés szempontjából is.

A könyvtári munka modernizációját mutatja be az az empirikus tanulmány, amelyet OTDK-ra készített a hallgató.

Igazi neveléstörténeti csemegének számíthat az olasz iskoláztatás fasizálódási korszakát vizsgáló és bemutató munka.

A szerteágazó tartalmi területek mellett a szerzők fiatalsága a jellemzője ennek a kiadványnak.

DR. HABIL LÜKŐ ISTVÁN

PÉCS, 2011. SZEPTEMBER

TARTALOM

TANULMÁNYOK.....	
DR. HABIL ISTVÁN LÜKŐ – TIMEA KOLLARICS: Nachhaltigkeit und Umwelterziehung. Sozialwissenschaften und Ingenieurbildung im 21. Jahrhundert.....	6
DR. HABIL ISTVÁN LÜKŐ – DÓRA LIPPÓY: Sustainability and engineering education. IGIP 2011 Brasil.....	14
DR. HABIL HUSZ MÁRIA: A francia nevelőszülő szakképesítés innováció-transzfere Bulgáriában, Romániában és Magyarországon	24
LIPPÓY DÓRA: Fenntartható fejlődés, fenntartható társadalom, fenntartható város/falu és felnőttoktatás.....	62
BITÁNÉ BIRÓ BOGLÁRKA: Foglalkoztatási helyzet Magyarországon – A rendszerváltástól az uniós csatlakozásig.....	82
RÓZSA RITA: A Magyarországon diplomát szerzett vajdasági magyarok identitásváltozásai és karrieresélyei.....	87
WITTMANN ZSUZSANNA: Sopron könyvtári weboldalai a modern információs elvárások tükrében.....	99
K. FARKAS CLAUDIA: Pedagógiai utak és tévutak Olaszországban a múlt század első felében.....	118

DR. HABIL ISTVÁN LÜKŐ – TIMEA KOLLARICS

NACHHALTIGKEIT UND UMWELTERZIEHUNG

**SOZIALWISSENSCHAFTEN UND INGENIEURBILDUNG IM 21
JAHRHUNDERT**

*1, Dr. Habil István Lükő Univ. Dozent
Wissenschaftsuniversität Pécs, Fakultät Für Erwachsenenbildung und
Entwicklung der Human Ressourcen
7633, Pécs, Szántó Kovács János Strasse 1/B
e-mail:
luko.istvan@feek.pte.hu, sajokaza@chello.hu*

*2, Tímea Kollarics PhD Student
Westungarische Universität, Fakultät für Forstingenieurwesen, Kitaibel Pál
Umweltwissenschaftliche Doktorschule
9400, Sopron, Ady Endre Strasse 5
e-mail :
kollaricst@gmail.com*

***Schlüsselwörter: nachhaltige Entwicklung, ökologischer Fussabdruck,
digitaler Fussabdruck, Energie-Ansicht, „grüne Universität“***

Abstract

Das Ziel der Präsentation ist die Vorstellung der Rolle der Sozialwissenschaften und des Prinzips der Nachhaltigkeit in der Ingenieurbildung. Wir stellen die Verbindung der Technik und der Gesellschaft, bzw. den wechselnden Begriff der

Ingenieurwesen und der Ingenieurarbeit vor. Wir greifen die umweltliche Wirkungen der technischen Entwicklung und die Fragen der Nachhaltigkeit. Wir stellen die internationale Lage der Schulung der sozialwissenschaftlichen Fächer vor, im Mittelpunkt mit der Wichtigkeit der Vorbereitung auf die Experte-Rolle. Wo, welche Fächer/Module (Soziologie, Psychologie, Umwelt-Ergonomie, Ethik, Rechtskenntnisse), in welchen Zeitrahmen werden für die Ingenieure unterrichtet? Ein weiteres Ziel der Präsentation ist die Darstellung der ungarischen Lage im Zusammenhang des Themas durch die Ergebnisse unserer Forschungen.

Abstract

People, laics and professionals are taken by several effects in the globalization word. What can the social sciences do for the engineer-education, and how can these sciences help in the using of the skill? Who is the engineer, and what are its exercises? What can they do now, and what will able to do tomorrow, and what kind of social- (organism) background do they live?

The proxemic, the environment-ergonomic, the environment-sociology, the technical-sociology, the ethic, and the technical-pedagogy are looking for the answers to these questions. The integrated aspect of these sciences can be the basic of a modern engineer-pedagogy. The further goal its in the presentation introduce the result researches in the themas.

In diesem Thema haben wir kontinuierlich die ungarische und die internationale Fachliteratur geprüft, die sich um die Nachhaltigkeit, die nachhaltige Entwicklung und Zunahme handeln, mit Verknüpfung der ökofilosophischen, soziologischen und ökonomischen Literaturen. Wir haben empirische Forschung mit dem Titel „Der gesellschaftlicher Grund der Bildung der Umweltfachleute“ geleistet, in dem die Verknüpfungen der Bildungsorten, der Arbeitsgeber und der Teilnehmer der Bildung, bzw. das inhaltliches System der Bildung entdeckt worden sind. Ich habe zwei wichtigere empirische Forschung über die Ingenieurbildung geführt. In einer wurde das Objektsystem und dessen Konstruktion der europäischen Waldingenieurbildung geprüft, in den Jahren

1989-92. In der anderen Forschung haben wir geprüft, wie die gesellschaftliche Rolle der Ingenieure gestaltet wurde, wie man darauf vorbereitet wird und was für Fächer in den verschiedenen Ländern unterrichtet werden. Mehr Diplomarbeiten wurden über die „Grüne Universität“ hergestellt, ein Forschungsthema in der Doktorschule handelt sich um die Planung der Lehrpfade. Wir haben Konferenzen in Zusammenarbeit mit unterschiedlichen wissenschaftlichen Organisationen¹ über die Nachhaltigkeit, über die Verknüpfungssysteme der nachhaltigen Gesellschaft, der Dörfer und der Städte, bzw. über die moderne Energie-Ansicht, den ökologischen Fußabdruck und den digitalen Fußabdruck veranstaltet.

Der Ingenieur, die Arbeit des Ingenieurs

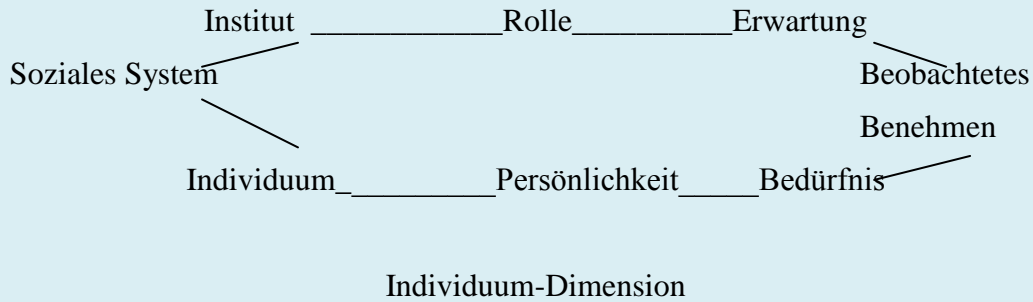
Wer ist der Ingenieur und was macht er, können wir die Frage stellen. Ich denke, als Zusammenfassung können wir auf die Frage mit folgendem Zitat antworten: „*Die Ingenieurarbeit ist die neuartige, gedankliche Kombination der bekannten Elemente von humanen Ressourcen und Arbeit bzw. die neuartige Anwendung teils wissenschaftlich-technischer, teils wirtschaftlich-organisatorischer Kenntnisse mit dem Ziel, dass die objektiven Ansprüche der Gesellschaft aus dem gegebenen Gesichtspunkt optimal verwirklicht werden können.*“ [1, 72]

Die Rollen des Ingenieurs

Über die Rollen wissen wir, dass sie die Erwartungen der Kultur und Gesellschaft an die Person vermitteln. Sie sind also sozusagen Verbindungen zwischen den Menschen und der Gesellschaft bzw. gewissen Gruppen der Gesellschaft. Ihre individuellen und institutionellen Dimensionen können wir in dem folgenden Schema darstellen:

Institution- Dimension

¹ NYME (Westungarische Universität), MTA VEAB Umweltpädagogische Arbeitskommission, Körlác,



Internationaler Überblick über den Unterricht der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer

Ich habe meine Untersuchung in zwei Zeitabschnitten und mit unterschiedlicher geographischer Ausdehnung durchgeführt.

Die Untersuchung der Ausbildung im Forstwesen

Die erste Untersuchung habe ich 1989 durchgeführt, wobei ich die Lehrpläne und Strukturen der europäischen **Forstingenieur**bildung verglichen habe. Die empirischen Daten habe ich von 1987 gesammelt. Die gesellschaftliche Veränderung in Mittel-Ost Europa hat erst danach angefangen, deshalb kamen in meinem Vergleich nur west-europäische, nord-europäische und süd-europäische, nicht sozialistische Länder vor.

Aus dem Vergleich der Lehrpläne an **34** Universitäten mit **forstwirtschaftlicher** Ausbildung in West-Europa habe ich folgendes festgestellt [2, 72]:

- Die absoluten Stundenzahlen zeigen große Unterschiede (1800-6394)
- Die Ausbildungszeit verteilt sich zwischen 3 und 6 Jahren, also zwischen 6 und 12 Semester
- In 6 Instituten (15%) wurden überhaupt keine gesellschaftswissenschaftlichen Fächer unterrichtet
- In 85% der Hochschulen und Universitäten wurden irgendwelche gesellschaftswissenschaftlichen Fächer unterrichtet- Soziologie, Psychologie, Politologie, Forstpolitik, Führungsmanagement,

Forstgeschichte, Philosophie, Rechtskenntnisse, Ethik usw. Dabei waren auch die Institute, in denen nicht direkt benannte gesellschaftliche, philosophische Kenntnisse in den Lehrplan eingebaut wurden.

- Im Verhältnis zu allen Fächern lag der Prozentsatz der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer an diesen Universitäten bei 5-25%
- Bei einer Ausbildung von 1800 Stunden bedeutet es minimal 90 Stunden, also eine Zeit für 2-3 Fächer.

Umwelterziehung und die kurze Beschreibung der Lage der Ingenieurausbildung in Ungarn

Das Verhältnis zwischen Umwelterziehung und Hochschulwesen bzw. Ingenieurausbildung

Eines meiner Forschungsgebiete sind die theoretischen und methodischen Fragen der Umwelterziehung und Unterricht. Damit verbunden habe ich mehrere empirische Forschungen im Bezug auf das Bild der Studenten über den Wald und über die Umwelt durchgeführt. An der internationalen umweltsoziologischen Untersuchung zwischen 1995-97, und später bei der Wiederholung zwischen 2007-08 haben 1101 ungarische, 116 österreichische und 48 niederländische Studenten teilgenommen. Wir haben auf die Frage Antwort gesucht, ob man die Umweltattitüde in dieser Altersklasse formen kann. Als Konklusion haben wir festgestellt: ja, man kann. Dazu ist aber die aktive, tatkräftige Teilnahme der Studenten entscheidend wichtig. Unsere andere Forschung hat sich mit dem gesellschaftlichen Hintergrund der Bildung von Umweltfachleuten in Ungarn befasst. Dabei haben wir die Bildungsanstalten, die Arbeitgeber und die Studenten auf einmal untersucht. Wir haben nicht nur die industriellen Motivationen und Interessen, sondern auch den Aufbau der Bildung, die Bildungsstrukturen und deren Institutionshintergrund und Rechtsvorschriften beobachtet, die die Anstellung und Bildung der Umweltfachleute betreffen. Die Ergebnisse der Forschung zwischen 1999-2000 haben gezeigt, dass es in der Bildung von Umweltfachleuten in der Mittel- und Oberstufe eine Überbildung gibt. In 64 Instituten in der Mittelstufe und in fast allen Instituten in der Oberstufe (48) werden Fächer wie Umweltingenieur, Umweltkundelehrer,

Umweltwirtschaft auf dem graduellen und zahlreiche andere Fächer auf dem postgraduellen Bildungsweg unterrichtet. Bei den untersuchten 12 Wirtschafts-, vor allem Industriefirmen werden aus 12030 Arbeitern insgesamt 61 Personen mit Mittel- oder Hochschulabschluss bzw. Universitätsabschluss beschäftigt. Diese sehr niedrige Zahl ist trotz guten Rechtsvorschriften und Maßnahmen wegen Auffassungsprobleme entstanden und ist bis heute charakteristisch.

Werkstätte der Umwelterziehung

Mein früherer Arbeitsplatz war schon immer eine wichtige Unterrichtswerkstatt im Bereich des Natur- und Umweltschutzes. An der Universität für Forstwirtschaft und Holzindustrie in Sopron ist als erster in Ungarn die Fakultät für Umweltschutz entstanden und später auch erstmalig die technische und umweltpädagogische Fakultät. Die Umwelt- und Naturschutzingenieure bzw. die Wildhüter- und Agraringenieure haben parallel das Ingenieurlehrerfach aufgenommen, und so wurden sie zum Lehrer der Berufsfächer in den Instituten der Mittelstufe. Auf der Basis dieser Fakultät ist das Umweltpädagogische Arbeitskomitee der Veszprémer Akademie mit überregionalem Charakter entstanden. Als Vorsitzender dieses Arbeitskomitees habe ich seit 1999 jedes Jahr 2-3 Konferenzen, Lehrbuchpräsentationen, Geländedemonstrationen oder Lesesitzungen organisiert, darunter auch in den Jahren 2004, 2006, 2007, 2008 über die allgemeinen, pädagogischen und gesellschaftlichen Fragen der Nachhaltigkeit. In Zusammenarbeit mit der West-Ungarischen Universität (Nachfolger der Universität für Forstwirtschaft und Holzindustrie) und mit dem Fertő- Hanság Nationalpark bzw. Nationalpark Neusiedler See haben wir an der Organisation größerer landesweiter und internationaler Veranstaltungen teilgenommen. An der Fakultät für Waldingenieure an der West- Ungarischen Universität arbeitet die *Kitaibel Pál* umweltwissenschaftliche Doktorschule und darin ein umweltpädagogisches Programm.

Lehrpfade und die Rolle ihrer Planung in der Umwelterziehung

Im Forschungsthema „Die Rolle, die Planung und die methodischen Beziehungen der Lehrpfaden in der Umwelterziehung“ beschäftigt sich man mit Arten, Rolle der Lehrpfade in Ungarn. Ein wichtiges Ziel ist: die Zusammenhänge der Planung der Lehrpfade und die Gesichtspunkte der Integrierung der Fach- und

pädagogischen Methoden aufdecken. Wir glauben, dass die Dimensionen der Nachhaltigkeit (ökologische, ökonomische, kulturelle und soziale Dimensionen) - und ihre Verknüpfungen - notwendig in der Planung der Lehrpfaden sind. Die Forschungsmethoden sind unter anderem: Prüfung der Erscheinung der Nachhaltigkeits-Dimensionen bei konkreten Lehrpfaden, Wirksamkeitsprüfung in verschiedenen Regionen und Forschungen mit Fragebögen (für Laien, Besitzer, Nationalparke, Schüler, usw).

Referenzen

Zitate

- [1] Dr. Farkas János (1990): Bevezetés a szociológiába mérnökök számára. Műegyetemi Kiadó, Budapest. 72. oldal
- [2] Dr. Lükő István (1994): Világbanki Projekt Háttér tanulmány 1. Betekintés a nyugat-európai erdőmérnök képzésbe. Sopron, EFE Kézirat, 22 oldal

Weitere gebrauchte Literatur

- (1) Dr. Lükő István (2007): Társadalomtudományok és a mérnökképzés a 21. században Chief Exekutive Officer 2007/3 1-8 oldal
- (2) Kingsley Davis (1989): In Wallace, Richard- Wallace Wendy D: Sociology 2 nd ed. Allyn and Bacok Boston-London-Sidny-Torontó
- (3) David Harvey (1989): Consciouness and the Urban Experimente Oxford, Blackwell.
- (4) Manuel Castels (1977): The Urban Question A Marxist Approach, London
- (5) Edward T. Hall (1987): Rejtett dimenziók. Gondolat Könyvkiadó, Budapest. 224.oldal
- (6) Edward T. Hall (1985): Rejtett dimenziók Gondolat Könyvkiadó, Budapest. 123. oldal
- (7) Dr. Lükő István (2009): Összehasonlító vizsgálat az egyetemek társadalomtudományi tantárgyainak oktatásáról. Kézirat, Sopron, 56 oldal
- (8) Konrad, Lorenz (1985): A civilizált emberiség nyolc halálos bűne. Ikva Könyvkiadó, Sopron.
- (9) Hermann, Lübbe (1990): Der Lebensinn der Industriegesellschaft. Springer Verlag, Berlin-Heidelberg.

- (10) Ulrich, Beck (1986): Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main
- (11) Robert Serpell (1981): Kultúra és viselkedés. Gondolat könyvkiadó, Budapest.
- (12) Gore, Al (1993): Mérlegen a Föld (Ökológia és az emberi lélek). Múzsák Kiadó, Budapest.
- (13) Lükő István (1996): Bevezetés a környezeti nevelés pedagógiai és társadalmi kérdéseibe. Edutech Kiadó, Sopron.
- (14) Huber, Joseph (1989): Eine sozialwissenschaftliche Interpretation der Humanökologie. Westdeutsche Verlag GmbH, Opladen.

DR. HABIL ISTVÁN LÜKŐ – DÓRA LIPPÓY

SUSTAINABILITY AND ENGINEERING EDUCATION

IGIP 2011 BRASIL

Dr. Habil István Lükő

Associate Professor

University of Pécs , Faculty of Adult Education and Human Resources

7633 Pécs, Szántó Kovács János Street 1

e-mail:

luko.istvan@feek.pte.hu, sajokaza@chello.hu

Dora Lippóy,

MA Student

University of Pécs , Faculty of Adult Education and Human Resources

7633 Pécs, Szántó Kovács János Street 1

e-mail :

lippoydora@vipmail.hu

Keywords: engineering education, sustainable development, informations society, ecological foot-print

Abstract

People, laics and professionals are taken by several effects in the globalization word. What can the social sciences do for the engineer-education, and how can these sciences help in the using of the skill? Who is the engineer, and what are its exercises? What can they do now, and what will able to do tomorrow, and what kind of social- (organism) background do they live for the sustainable development?

In how many lesson have per semester are the engineers educated in the university? (proxemic, psychology, environment–ergonomic, environment-sociology, technical-sociology,

ethic, technical-pedagogy and law, etc.) The integrated aspect of these sciences can be the basic of a modern engineer-pedagogy. The further goal its in the presentation introduce the result researches in the themas.

1. The Engineer and An Engineer's Work

1.1. The Hungarian word for 'engineer' ('mérnök') derives from 'mérés', i.e. 'measuring'. In the 17th and 18th centuries, people who dealt with measurements, related to military fortifications were called engineers. This was extended **to the regulation of rivers, the building of canals and dams, as well as to the drainage of marshes** in the following decades and century. **These constructions of engineers still form** a part of engineering studies. **The domains of activity** of today's engineers evolved actually during the industrial revolution. What constituted the active force of that were the changes in which simple cooperational manufactures were transformed into factories. In this period of industrialisation, **three basic functions of engineers evolved:**

- the planning, design and development of new products and technologies
- the organisation, preparation and supervision of production processes, as well as maintenance, and
- the preparation of decisions and managerial tasks

In what is called the **post-industrial period**, flexible production and the **system of networks** 'incorporated' also **the introduction of communication technologies**, the development and operation of flexible production and service systems (the combination of mass and piece production), as well as the handling of environmental problems among the activities of engineers. We are going to deal with the latter and its social-technical consequences in a separate chapter.

The presentation and teaching of technologies, the training and preparation of professionals and appliers on various levels deserve special attention on this forum. In educative societies, **engineers and engineer-teachers working for schools, firms and educational enterprises have a decisive role in the socialisation process** of technology.

Eventually, however the activities of engineers can also be divided into two groups today:

.a. The activities of the innovation process

- technical-economic planning, analysis, coordination, research, development, experimental work

.b. Operative activities:

- technical control, preparation of production, production management, preparation, technical information service

Who is an engineer or who are engineers and what is their activity? - is the question that we can ask. I think we can quote the following answer also as the summary of the above:

An engineer's work is the novel conceptual combination of the known elements of personal resources and dead work, as well as the novel application of partly scientific-technical, partly economic-organisational knowledge so that the material demands of society would be realised optimally in the given respect.[1]

1.2. The Social Environment of an Engineer

By way of introduction, I would like to remark that during their everyday work, engineers can perform their activity in numerous kinds of organizational **types**, in which they **must learn to become acquainted** with the organisation in the first place: the **organisational know-how**, which requires something else than the acquisition of technical sciences, and which forms the **subject of the sociological theory of organisations**. Other fields of study, such as organisational theory, organisation study, decision theory, the psychology of organisations etc. of course also deal with the theory of organisations, that is, engineers and students of engineering generally need the integrated outlook and knowledge of **social sciences**. We can say without a concrete presentation of the empirical data that these subjects/modules have been incorporated into the curriculum of engineering education at very few places. Manifest experience shows that **humane studies and social sciences** are pushed into the background beside **economic sciences**. (2)

Without going thoroughly into the sociology of organisations, we must mention the fact that the social environment of engineers is not restricted to the set of different organisational kinds/types, but, beyond that and within that, it has a bearing on many aspects of human relations, as well as social appreciation

Two basically determining organisational forms are important for engineers. Of course, there are countries where the **training of industrial and administrative (strategic/controlling) engineers** is separated not only in post-graduate, but also in graduate education.

One is the **industrial unit/firm/factory/company etc**. Here, the sociological features are provided by **the corporate hierarchy, the functions, as well as the formal and informal relations**. In the majority of industrial units, bureaucracy and hierarchy are dominant, but

'quality circles' (organisations of the Z type) already present communication and decision-making coming from below. (See the success of Japan.)

With what can we replace hierarchy? - this is the question that we can ask and it has been answered since the 1970s: **With new network models**, which can first be understood as a group of people, 'conversing' with one another, exchanging ideas, information and resources. **Besides the definition** of the sociologically approached concept, we of course **know technological systems with purely technical connections, such as energy supply (gas, electricity) networks**. Information can be acquired and made to stream more easily and the system is linked well in networks.

2. Object Culture, Technical Environment and Attitudes towards life

2.1. Built Environment - Urbanisation and Environment

In this chapter, we would like to demonstrate how the built environment, constituting the artificial world of man 'grew' through urbanisation to be not only the dominant kind of residence, but also one of the main causes of the environmental problems of civil societies. Our approach is centred on technology, however, we cannot separate the role of 'man as a social being', in his capacity as the one who urges development and growth and as the one who enjoys and consumes the achievements.

The birth of cities was a long historical process, at the beginning of which the following factors played a key role: soil of good quality and the development of agricultural production itself. Further key factors were the technical inventions that helped production, transportation and storage, such as the plough, transportation on wheels, irrigation, woodworks etc. The development of agricultural production resulted in surplus production, which led to transportation (exchange) and it ultimately resulted in the differentiation of the social division of labour. New jobs, trades appeared, which were not linked to the production of foodstuffs any more (clerks, craftsmen, merchants, religious officials). These **pre-industrial cities** were generally smaller than those of the present day, however there were a lot of problems to cope with. City walls had to be built (fortress-like character) against external attacks, contagious diseases swept through and ravaged the population because of the lack of canalisation and the insufficient development of public health. Also the traffic within the city and passenger transport were undeveloped. Without a longer presentation of the historical stages of the development of urbanisation, I would like to illustrate the aspect of what were the obstacles to the growth of cities. On the basis of the work of the American sociologist *Kingsley Davis*, we can mention the following factors [3]:

Modern urbanism evolved through multifarious stages of development. In the development from the pre-industrial city to the real industrial city centres, the spreading of steam energy, mechanisation, belt-like production lines, the large-scale application of electric power and the spreading of the modern means of transport had an important role. Metropolises emerged, which grew differently in Europe and in America. In the USA, cities with at least half a million inhabitants and whole strings of **megalopolises** evolved on complete large contiguous coastal stretches. At the beginning, centripetal effects prevailed, because the mass of problems grew (disturbances in traffic and transportation, taxes and ground prices rose etc.), which lead to the deterioration of inner zones. **What is called centrifugal movement**, that is, migration outward took place because of the more favourable means of subsistence, appearing (existing) in these 'swelling' urban zones and the quick connections of transport lines.

According to *David Harvey*, urbanism was brought along by modern industrial capitalism. (4) In the modern world, the difference and division between rural and urban areas is decreasing, because agriculture has been mechanised and it has become profit-oriented. This is one of the reasons why the area is continually transforming, **the space is becoming restructured**. Developments, investments, constructions, as well as reductions and the closing of workshops and factories are done in the hope of profit.

Manuel Castel holds that the design of cities and their areas constitutes features that express the conflicts between the various groups of societies. (5) Thus, the urban environment can be interpreted as the expression and symbol of wider social forces, and its spatial manifestation. Skyscrapers, for example, symbolise the power of money over the city primarily through **technology and reliability**. However, they can also be built for the simple reason of hoping profit from it.

In *Edward T. Hall's* book entitled 'The Hidden Dimension', we can read about the **diversity of attitudes to space, time and matter** among minorities (ethnic groups). If an ethnic enclave cannot expand and maintain a healthy level of population, the **development of a ghetto** is inevitable. Hall thinks that if we are to prevent this 'ghetto' from keeping growing and finally destroying the city, there is only one solution: we must find architectural solutions that reduce the negative symptoms of the 'ghetto' but do not threaten the existence of ethnic enclaves.[6] Thus, sizes are crucial in designing the environment and residential districts in cities. It is therefore very important that **urban sizes should be in accordance with the ethnic scale**. This may give designers no small task, because each ethnic group develops a different scale for itself as a consequence of the diversity of cultural customs and traditions. In this book, we can read about the concepts of **monochronic and polychronic time**, which is

characteristic of people without much influence on one another and its opposite. Monochronic North Europeans find the constant interruptions of South Europeans baffling.

A significant feature of industrial capitalism is the process of **collective consumption**. Home, school, traffic and its services, as well as entertainment facilities are all **classical, typical areas of consumption**. We should notice that today's urban 'development' in this domain is manifested in shopping malls (plazas, shopping centres, shopping cities etc.), where **consumption, entertainment and 'virtual recreation'** is concentrated as gathering places of social contacts.

Urbanisation practically also played a role in the globalisation of environmental problems, and thus, the concept of **sustainable development**, which is well-known by now, also includes the components sustainable city, village, state etc. The decrease of natural space and resources in this concept can be interpreted better **in the concept of ecological footprint**.

2.2. Objects and Interiors

While we were talking about spaces on larger scale, mainly the design and development of cities, in the previous chapter, now we are going to talk about the internal design of the immediately surrounding environment, the home and closed spaces with other functions. Thus, we are going to talk about the rooms for cooking and eating, sleeping, as well as working at home. Perhaps it is not unworthy to make some more introductory remarks and possibly repeat some observations. The exterior and interior design of buildings and the arrangement of objects are **strongly dependent on culture and society**. In the book entitled 'The Hidden Dimension', also referred to earlier, the author (*Edward T. Hall*) is writing about the anthropology of space. (7) He distinguishes basically three 'levels', namely **infrastructure, pre-cultural and micro-cultural levels**. He places the lower behavioural levels, underlying our culture, which are rooted in our biological past, in the first category. From our point of view, the third level, the micro-cultural level is relevant. This presents practically the observational aspects of proxemics in a **varied and multilevel** approach to culture. As we know, proxemics is the **science of space management, and therefore the third cultural level distinguishes three aspects in the design of spaces here: namely bound space, partly bound space and unbound space**. What is called **partly bound space**, for example, means that certain spatial elements can be moved occasionally. So this includes mainly furniture. Depending on what kind of situations of human contacts (social, conversational) these render possible, we can talk about **sociopetal and sociofugal** spaces.

2.3. International Outlook about the Teaching of Social-Science Subjects

I conducted my survey in two time sections and with different geographical extensions.

2.3.1. Survey of Forestry Education in Western Europe

I conducted the first comparative survey in 1989 concerning the curricular comparison of the structure of European forest engineer training. I started collecting the empirical data in 1987. (8) The social change in Eastern Central Europe started only later and, therefore, the comparison embraced only the non-socialist countries in Western, Southern and Northern Europe. Based on that, from the comparison of the curricula of the **34** colleges and universities in Western Europe under survey, I found the following:

- The absolute numbers of classes showed great variation (1800 to 6394)
- The time of training ranged from 3 to 6 years, i.e. from 6 to 12 semesters.
- No social-science subjects at all were taught at 6 institutions (15%)
- At 85% of the colleges/universities, some social-science subjects were taught, i.e. they supplied forest engineer trainees with knowledge labelled Sociology, Psychology, Political Science, Forestry Policy, Leadership-Management, History of Forestry, Philosophy, Legal Studies, Ethics etc. That also includes the institutions which embraced knowledge not directly labelled social-philosophical in their curricula.
- The proportion of social-science subjects at these universities ranged from 15 to 25% of all subjects. This is, even in the case of a training with 1800 classes, at least 90 classes, i.e. minimum 2 to 3 subjects' time.

2.3.2. The Situation of Teaching Social-Science Subjects Today

In the course of time, higher education in forestry and, even, the whole higher education has undergone significant changes not only in Hungary but also abroad. Just think of the conversion to multi-cycle training, labelled as the Bologna process. That is one reason why it is interesting to make a narrow outlook, which, however, can be regarded as a representative sample, with respect to the teaching of social-science subjects. Primarily the technical-technological field, i.e. engineering training remained in the focus in my comparative survey, conducted in 2009. As I invariably attach great importance to the role of social-science subjects/modules in preparing for the engineer's role, I analysed these subjects, their labels, inner contents and curricular importance on the basis of Internet access and my own curricular sample.

I sum up the main results of that survey as follows (9):

- I examined the curricula of 19 universities altogether in the following countries: England 3, Austria 3, Germany 3, Turkey 1, Romania 2, Taiwan 2, China 2 and Canada 2
- The number of the examined majors: 35
- The names of the examined majors: Mechanical Engineer, Environmental Engineer, Construction Engineer, Electrical Engineer, Informatics, Information-Technology, Audio and Music Technology, Computer and Internet, Building Engineer, Industrial Environmental and Recycling Engineer, Electronics and Computer Science, Sustainable Energy Engineer, **Sustainability Engineer**, International Mining Engineer

These names also indicate that, in response to the challenges of the age, also the environmental and the sustainability engineer majors have appeared besides those in the ‘traditional’ academic and technological fields. However, it may be surprising that the international mining engineer training is revived in the ‘cooperation’ of four countries (Austria, USA, Germany and South Africa).

- Which were the most frequent labels for subjects? Innovation Management, Law (general and environmental, or engineering) **sustainability** and environmental management,
- The ‘classical’ social-science subjects. Sociology, Environmental Sociology, Psychology, Group Management, Economics, Engineering Ethics,
- The specific subjects/modules of the new fields or majors: Social Anthropology, Social Problems and Welfare Policies, Urban Sociology, Stress Analysis, Individual Design and Research Project, Human Ecology, Globalisation and Development, Environmental Enterprise
- Due to the extensive spreading of computerization, also engineers have to take numerous social effects into account and, therefore, I could find also knowledge areas embracing the relationship between learning society, or, information society and digital culture, labelled ‘**the Information Society and Digital Culture**’ at one major of the *University of Kent*.
- I found the most complex, perhaps the most widely embracing subjects at the *Chaoyang University of Technology in Taiwan*. E.g., Planning and design of Civil Works in Urban Area, Field Safety and Environmental Protection, **Government Procurement Law and Act for Promotion Infrastructure Project, Human Resources Management**. These subjects are worth 3 credits in the training.

3, Workroom for the environmental and sustainability educated in Hungary

3.1, Workrooms for the environmental education

The Department of Environmental Protection was formed in Sopron in EFE¹ at first in Hungary, and also here was formed The Department of Technical and Environmental Pedagogy. The environmental protection engineer and environmental engineer, as well as wildlife management and agronomy in the parallel could take on teacher of engineering profession(speciality), and in this way they became the teachers of professional subjects in secondary schools.

In base of this department was formed the Hungarian Academy of Sciences Regional Committee in Veszprém Work Committee of Environmental Pedagogy with „transregional” style. I was the president of this Work Committee since 1999, and in every year I organized 2-3 conferences, schoolbook presentation area exhibitions, and reader meetings. We organized bigger national and international programs also, jointly with EFE¹ next organisation name (its name is NYME²) and with the National Park for Fertő-Hanság and National Park for Fertő-Hanság Neusiedl am See.

In the NYME Faculty of Forest-engineering works the Kitaibel Pál Doctor School of Environmental and within this doctor school works an Environmental Pedagogy Sciences Program.

3.2, The role and planning of study street in environmental education

The primary aim of establishing study street is to develop the environmental consciousness of visitors as well as to promote the education of natural science. Beside ecological – technological – technical respects, pedagogical aspects must also be taken into consideration.

The topic of study street has so far been rarely researched or studied, apart from some enthusiastic planners, „experts”. One of the doctoral researches³ aims to introduce the place, the role, the sorts of footpath and their methodological aspects in environmental education. To explore the relations of their planning, the general aspects of integrating professional and pedagogical-methodological regards. To illustrate the importance of the dimensions of sustainable development, the enforcement of the complex, holistic approach in the course of designing and practicing study street (ecological, economical, cultural and social dimension).

¹ EFE= University of Forestry and Wood sciences

² NYME= University of West-Hungarian

³ Research topic title: The role, methodological aspects and planning of interpretational trail in environmental education PhD Student: Timea Kollarics, Lieder of Thema: Dr. habil Lükó István

4. Short Summary

In my lecture, I presented the essence and changes of the engineer's work, as well as the preparation for the engineer's role. I demonstrated with two international outlooks that the role of subjects embracing social-philosophical knowledge has increased in engineering training. Their labels also express the importance of a complex holistic view, besides maintaining the significance and leading role of engineering-professional and natural sciences.

REFERENCES

Notes

- [1] Dr. Farkas, J., *Bevezetés a szociológiába mérnökök számára [Introduction to Sociology for Engineers]*, 1990, p. 72.
- [2] Dr. Lükő I., 'Társadalomtudományok és mérnökképzés a 21. században' ['Social sciences and engineering training in the 21st century'], *Chief Executive Officer*, 2007/3, 2007, pp. 1-8.
- [3] Kingsley, D., In: Wallace, R., Wallace, W. D., *Sociology*, 2nd ed., 1989.
- [4] Harvey, D., *Consciousness and the Urban Experiment*, 1989.
- [5] Castels, M., *The Urban Question. A Marxist Approach*, 1977.
- [6] Hall, E. T., *Rejtett dimenziók [The Hidden Dimension]*, 1987, p. 224.
- [7] Hall, E. T., *Rejtett dimenziók [The Hidden Dimension]*, 1987, p. 123.
- [8] Dr. Lükő I., 'Világbanki Projekt Háttér tanulmány 1. Betekintés a nyugat-európai erdőmérnök képzésbe' ['World Bank Project Background Study 1. An Insight into Western European Forestry Engineer Training'], Manuscript at EFE Sopron, 1994, p. 22.
- [9] Dr. Lükő I., 'Összehasonlító vizsgálat az egyetemek társadalomtudományi tantárgyainak oktatásáról' ['Comparative Survey about the Teaching of the Social-Science Subjects of Universities'], Manuscript in Sopron, 2009, p. 56.

DR. HABIL HUSZ MÁRIA

**A FRANCIA NEVELŐSZÜLŐ SZAKKÉPESÍTÉS INNOVÁCIÓ-
TRANSZFERE
BULGÁRIÁBAN, ROMÁNIÁBAN ÉS MAGYARORSZÁGON**

Egyetemi docens

*Pécsi Tudományegyetem, Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar
Kultúratudományi Intézet*

7633 Pécs, Szántó Kovács János u. 1/B.

e-mail:

husz.maria@feek.pte.hu

Kulcsszavak: gyermekvédelem, innováció-transzfer, nevelőszülő kompetencia-alapú, modulrendszerű szakképzési kínálat, Európai Képesítési Keretrendszer, AFUE-projekt

Abstract

2009 decemberétől 2011 végéig zajlik az Európai Unió Oktatásügyi és Kulturális Igazgatósága „Egész életen át tartó oktatás és képzés Leonardo da Vinci” programja keretében az „AFUE” innováció-transzfer projekt ¹, amely három közép-kelet-európai országban alkalmazza a francia nevelőszülő szakképesítést. A közös európai képzési tér és a kompatibilis, egységes képesítések kialakításának követelménye szembesül a régi és újabb tagországok eltérő szakképzési és gyermekvédelmi filozófiájával, jogszabályozásával és intézményrendszerével.

Abstract

*L'objectif général du projet **Transfert de la Certification Française ASSISTANT FAMILIAL : AFUE** (_ 2009-1BG1-LEO05-01643) est de former des professionnels de l'accueil familial dans 3 pays (Bulgarie, Hongrie et Roumanie) en transférant les modalités de formation du Titre Français d'Assistant Familial. Le transfert des contenus de ce diplôme en terme de compétences permettra aux organismes de formations ainsi qu'aux Universités impliquées dans le projet de pouvoir former leurs personnels qui eux même pourront alors former des assistants familiaux Les organismes de formation disposeront d'une offre de formation rénovée, adaptée et pertinente validée. Les organismes de formation disposeront d'une offre de formation rénovée, adaptée et pertinente validée.*

¹ Transfert de la Certification Française ASSISTANT FAMILIAL: AFUE No. 2009-1Bg1-LEO05-01643

rek státuszát. A törvény, amely teljes egészében 2007. január 1-jén lépett hatályba, lehetővé teszi szakképzettség megszerzését azon nevelőszülők számára, akik a szociális és családi ellátás törvénykönyvének L. 421.15 cikkében szereplő, kötelező képzést elvégezték. A Franciaországban dolgozó 46 800 hivatásos nevelőszülő közel 65 000 gyermeket fogad (átlagban 1,7 gyermek minden befogadó családnál), 10-ből 9-et bírósági döntés következtében. Az állami nevelőszülő bizonyítvány igazolja a szükséges kompetenciákat kiskorúak vagy fiatal felnőttek saját otthonában, saját családi közösségében való állandó befogadásához, a gyermeknek nyújtott szociális és nevelési szakellátás keretében. Az állami nevelőszülő képesítés megszerzését előkészítő képzés – az európai egységes szakképzési rendszernek megfelelő módon – szakmai referenciagyűjteményre, feladatprofilra épül, (amely magában foglalja a szakma/beavatkozási terület meghatározását, funkciók/tevékenységek értelmezését, valamint a kompetenciákra vonatkozó referenciagyűjteményt, tulajdosságprofil), s szabályozza a képzés, valamint a kompetenciák megszerzését igazoló szakképesítés rendszerét.

Az Európai Képesítési Keretrendszer és a Nemzeti Képesítési Keretrendszerek kidolgozása Európában

A nevelőszülő szakma jelenleg – egyebek mellett – eltérő mértékben professzionalizált a tagországokban, a pedagógiai eszközök és források nem adaptáltak, a létező szakképzési programok és vizsgarendszerek nem felelnek meg a kompetencia-alapú Európai Képesítési Keretrendszernek (EKKR, a francia CEC). A közös képesítési keretrendszer megvalósítását 32 oktatási és képzési miniszter 2008. április 23-án fogadta el, ösztönözve a tagállamokat a 2012. évi bevezetésre ³. A kreditalapú európai moduláris programok (European Credit Transfer and Accumulation, a francia ECVET) alkalmazását a szakmai képzésekre, alapképzésekre az Európai Unió oktatáspolitikája 2016-ra irányozta elő. Ennek jelentősége abban áll, hogy meta-keretként lehetőséget ad a bizonyítványok összehasonlíthatóságára országhatáron túl is, a tájékozódás, a kredit-alkalmazási mechanizmusok és a minőségbiztosítás elveinek meghatározásával elérhetővé teszi az átláthatóságot mind nemzeti, ágazati, mind pedig nemzetközi szinten ⁴. Az EKKR nyolc közös európai referenciaszint segítségével viszonyítja egymáshoz a különböző országok nemzeti képesítési rendszereit és keretrendszereit. A nyolc szint a képesítések teljes skáláját lefedi, az alapozó szintektől (1. szint, például közoktatási végbizonyítványok) a felsőbb szintekig (8. szint, például doktori cím). Az EKKR a tanulás eredményeit hangsúlyozza, nem pedig a tanulási bemenetre összpontosít, mint például a tanulási idő hossza. A tanulási eredményeket három kategória szerint határozza meg: *tudás, készségek és kompetenciák* szempontjából. Ez arra utal, hogy a képesítések – különbözőképpen kombinálva – a tanulási eredmények széles körét ölelik fel, többek között elméleti tudást, gyakorlati és technikai készségeket, valamint szociális kompetenciákat.

Az EKKR növeli az egész életen át tartó tanuláshoz való hozzáférést, közös referenciapontot hoz létre, amelyben kombinálhatók a különböző környezetekben – például formális,

³ EKKR szöveg: http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_hu.pdf ; EKKR értelmezése: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/brochexp_hu.pdf megtekintés: 2011.08.04.

Magyarázat: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_hu.html

⁴ Bruxelles, 8/7/2005, SEC(2005) 957, document de travail de la commission „vers un cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie”.

informális, non-formális tanulás, vagy munka során –, illetve különböző országokban szerzett tanulási eredmények. Hozzájárul a különböző oktatási és képzési intézmények közötti akadályok lebontásához. A tanulóknak pl. nem kell bizonyos tananyagokat többször megtanulniuk.

2008. április 23-án elfogadott EKKR ajánlási dokumentuma szerint az EKKR céljai a következők:

- Támogatni a munkaerő mobilitását Európában:
- Az EKKR lehetővé teszi a tanulók számára általános kompetencia szintjük könnyebb leírását a más országok munkaadói számára.
- Segíti a munkáltatókat felmérni a jelentkezők képesítéseit.
- Kifejleszteni az életen át tartó képzést
- Az EKKR lehetővé teszi az iskolarendszerű nevelés és a munka során megszerzett tudás összekapcsolását, és ezt különböző országokban
- Csökkentenie kell a felsőoktatás és a szakoktatás illetve szakképzés között lévő akadályokat
- Meg kell könnyítenie a megszerzett gyakorlati tudás elismerését és érvényesítését

A keret alapját az oktatás és a képzés során megszerzett tudás képezi. Magában foglalja az alapoktatásban, a szakoktatásban és szakképzésben, valamint a felsőfokú oktatásban megszerzett összes képesítési szintet. A keret az alapképzés és a továbbképzés által adott képesítésekre is vonatkozik.

A Bizottság által elfogadott meghatározás a **tudásra**: „*az oktatás és a képzés során kapott információk elsajátításának eredménye. A tudás olyan tények, elvek, elméletek és gyakorlatok összessége, melyek egy munka vagy tanulmányi területhez kapcsolódnak. Az EKKR elméleti vagy tényleges tudásra hivatkozik.*”⁵ A Bizottság által elfogadott meghatározás a **készség** fogalmára: „*képesség egy tudás alkalmazására és egy know-how használatára feladatok megvalósításához és problémák megoldásához. Az EKKR kognitív készségekre (a logikus, ösztönös, kreatív gondolkodás használatára) vagy gyakorlati (kézügyességre, valamint módszerek, alapanyagok, eszközök és berendezések használatán alapuló) készségekre hivatkozik*”. A Bizottság által elfogadott meghatározás a **kompetenciára**: „*tudás, készségek és személyes, társadalmi vagy metodológiai hozzáállások munka vagy tanulmányi helyzetekben való alkalmazásának bizonyított képessége a szakmai vagy személyes fejlődés érdekében. Az EKKR a kompetenciákra felelősségvállalás és önállóság szemszögéből hivatkozik*”.

Az országok többsége egy átfogó összefüggéseket mutató, átjárható oktatási és képzési rendszerek kialakítására törekszik, olyan összefüggő keretrendszer kiépítésén dolgozik, amely a képesítések összes szintjét és típusát lefedi, és a közöttük lévő kapcsolódásokat elmélyíti⁶. A pillanatnyilag eltérő mértékben kidolgozott Nemzeti Képesítési Keretrendszerek különbözőnek céljaikban és kialakítási struktúrájukban, de megegyeznek abban, hogy meghatározott képzési szintekkel és a szinteket leíró deskriptorokkal operálnak, amelyeknek a tanulási eredményeken kell alapulniuk. Az EKKR-t adaptáló folyamatokba bevonják az érdekelték széles körét az oktatás, a képzés és a foglalkoztatás területéről.

Az AFUE projekt célrendszere

⁵ In Az Európai Bizottság ajánlásai, 2008. április 23.

⁶ A nemzeti képesítési keretrendszerek kidolgozása Európában (2010. augusztus) CEDEFOP: Európai Szakképzés-fejlesztési Központ Munkaanyag: ecvet.nive.hu/download.php?filename=Kepesitesi_kreditrendszerek...hu.. megtekintés: 2011.08.05.

A *Transfert de la Certification Française Assistant familial: AFUE* munkacímű Leonardo projekt tartalmi célja a hivatásos nevelőszülő (a francia családi asszisztens) szakemberek képzésének összehangolása három országban (Bulgária, Magyarország és Románia) a francia Assistant Familial (a magyar hivatásos nevelőszülőnek megfelelő) végzettség adaptálásával. Fő feladata egy olyan kompetencia-alapú, moduláris, az Európai Képzési Keretrendszernek megfelelő integrált képzési program közös európai eszközeinek a kidolgozása, amely a kompetenciák átláthatóságát és kölcsönös elismerését célozza. Az Európai Képesítési Keretrendszer integrálása az áttetszőség és a kompetenciák kölcsönös elismerése által a hivatásos nevelőszülők és a nevelőszülői módszertani hálózatok munkáját várhatóan hatékonyabbá, kompetensebbé teszi.

A projekt három területen célozza meg az innovációk átvitelét. (1) A földrajzi transzfer során a partnerek – igényeik szerint – részben vagy egészben elsajátíthatják az assistant familial-képzés elemeit, miközben egymást megismerik és elismerik. (2) A módszertani transzfer a kompetencia- és szükséglet-alapú megközelítést jelenti. A szakmai munka jellegének elemzéséből leszűrt, megkívánt kompetenciákhoz képzési tartalmak, modulok rendelkeznek, amelyek meghatározzák a vizsgaegységeket és a szakképesítő vizsga módját. (3) Az AFUE projekt ágazati átültethetőségre is irányul. A projekt egyik megalapozó tevékenysége abban áll, hogy a diagnózis felállításának fázisában felmérje a partner országokban meglévő, a személyek védelmére vonatkozó különböző törvényhozói és jogi kereteket és a képzési szükségleteket. Az elhagyás és a szociális veszélyeztetettség problematikájához kötődő tanulmány és megállapítások más szektorokban is terjeszthetők lehetnek. Ágazati transzfer tesz lehetővé a jogi szabályozás, az igazságügy, a gyermekvédelem, a megelőzés, a szociális mediáció, a segítő szakmák és a kompetencia-menedzsment területén. Elképzelhető a transzfer az egészségügyi terület számos szakmája irányába, ahol rendkívüli módon jelen van a segítő kapcsolat – egyébként a kompetenciák modulrendszerű kidolgozása és a projekt globális kivitele átültethető minden más szektorra.

A képzítés-transzfer és hatásai a célcsoportokra

A projekt elsődleges célcsoportjai azok a három partner országban praktizáló és leendő nevelőszülők, akiknek jelentős szakmai fejlődésre van szükségük. Ugyancsak a képzőintézmények képzési szakemberei, akiknek gyakorlata országonként különböző, és akiknek nem minden esetben áll megfelelő pedagógiai forrás, módszertani eszköztár a rendelkezésükre. Tágabb értelemben, a szociális szektorban és a gyermekvédelemben dolgozók. A végső célcsoport pedig a szociálisan védelemre szoruló gyermekek összessége, akik számára a projekt megvalósítása lehetővé teszi majd, hogy jobb körülmények közé kerüljenek és újraalkossák a fejlődésük számára nélkülözhetetlen társadalmi kötelekeket.

A szakképzett nevelőszülők hatékonyabbak lehetnek, közvetlenül profitálva a projektből nagyobb szakértelemmel fognak rendelkezni, és jobban tudják kezelni a felmerülő eseteket. Fejlődik a foglalkoztatás, a kommunikáció, a fogadás és a gondoskodás gyakorlatában jelentkező kapcsolatteremtő készségük és szakértelmük; a különféle és sürgős helyzetekkel szembeni reakciójuk (megfigyelés, elemzés, cselekvés); a „segítő” csapat tagjaival való kommunikációs képességeik; a mindennapi élethez kapcsolódó (higiénia, komfort, biztonság,

rendtartás, táplálkozás), valamint a szakintézmények működésére vonatkozó szakmai ismereteik. A szakorvosokkal vegyes csapatokban való hatékony együttműködéshez szükséges általános tudományos ismereteik gyarapodnak (pszichológia, pediátria). Kreatív tanulási módszereket és gondolkodási folyamatokat sajátíthatnak el.

A képzőintézmények lesznek a közvetlen felhasználók, igényeiket és az ágazatot érintő képzések aktuális szükségét tekintve. Az AFUE projektnek a szakképzési kínálatra és a képesítések átláthatóságára tett hatása következtében a képzőintézmények megújult, az adott országhoz igazított, megfelelő és elismert képzési kínálatokkal rendelkezhetnek a négy európai országban. A képző intézményeket fenntartók és finanszírozók kifizetődő és fenntartható képzési kínálatokkal számolhatnak.

Az európai képzési skála kiegyenlítődik, a négy ország képző helyei megújított, eurokonform, adaptált és versenyképes képzési termékekkel rendelkezhetnek a nemzeti képesítési keretrendszerekbe illesztve.

A transzfer megvalósításához szükséges (1) a segítő kapcsolat fejlődését gátló akadályok azonosítása a különböző országokban. (2) Alkalmazni és átültetni a képzés tananyagának kialakítását, hogy megfelelő eszközök álljanak a képző intézmények és munkáltató/továbbképző típusú intézmények rendelkezésére a segítő kapcsolattal megbízott szociális szakemberek szakmai fejlesztése érdekében. (3) Népszerűsíteni a segítő kapcsolat eszközeként elkészült megfelelő, megújított képzési kínálatot, mely a nemzeti és európai szolidaritás szolgáltatásban integrálja a célcsoport sajátosságait. (4) Részletesebben meghatározni a családba fogadáshoz kötődő problematikák fogalmi háttérét, azonosítani a szereplőket. (5) Összhangba hozni a meglévő ismereteket és megkönnyíteni a problémamegoldást ezen a területen.

A projekt eredménye képen a partnerek kezében lesz a nevelőszülő szakma európai szintézise (tanulmányi és vizsgakövetelmények, képzési program), valamint a képzés kialakításához használt eszközök a Bulgáriához, Romániához és Magyarországhoz igazított kutatási eredmények alapján.

Munkaforma: a partnerség és a szerepek felosztása a kutatói konzorciumot alkotó nemzeti munkacsoportok között

A kutatói konzorcium négy ország (Bulgária, Románia, Magyarország és Franciaország) 11 partnerszervezetéből áll, szakképzési és továbbképző központok, tanácsadó irodák, egyetemek, egyesületek, alapítványok, amelyek különféle szinteken – kutatás, adaptáció, szolgáltatás, értékelés, transzfer – működnek együtt. A projekt által kidolgozott eljárás a nevelőszülő hivatást érintő szakmai tevékenységekre vonatkozóan a kompetencia alapú, moduláris rendszerű, kreditrendszerű, euro-konform szakképzés előírásaira épül ⁷. A projekt céljai, az elérésükért beindított tevékenységek típusai, az érintett ágazatok, a felhasználók és a résztvevők sokszínűsége, a támogató partnerek és intézmények száma és összetettsége jól felépített szervezetet és szigorú irányítást igényel.

⁷ Az Europass bizonyítvány megfelel az Európa Tanács a minősítések transzparenciájáról szóló 1992. december 3-i 93/C 49/01 Határozatának, a Tanács szakmai képzési bizonyítványok transzparenciájáról szóló 1996. július 15-i 96/C 22/04 Határozatának, illetve az európai Parlament és Tanács 2001. július 10-i 2001/613/CE Határozatának, amely a diákok, a képzésben részt vevő személyek, önkéntesek, tanárok és oktatók mobilitásáról rendelkezik az EU-ban. További információk: <http://europass.cedefop.europa.eu> © Communauté européenne 2002

- „Projektvezető” intézmény, mely a projekt tudományos, adminisztratív és pénzügyi promóciójáért és irányításáért felel: P0: Szófia Egyetem (Bulgária)
- „Általános koordináló” szervezet, mely a projekt általános összehangolásáért felelős a projektvezetőt segítő különböző partnerek között: P4: Grenoble-i Akadémia Nemzetközi osztálya, GIP FIPAG (Franciaország)
- Egy-egy „kapcsolattartó” partnerintézmény minden országban, amely az általános koordináló szervezetet segíti. Feladata a projekt teljes időtartama alatt saját országában a célok megvalósításáért beindított tevékenységek megszervezése és egyeztetése. P5: GRETA NORD ISERE - Franciaország, P2: SAPI - Bulgária, P10: PARTENER Egyesület - Románia, P7: Pécsi Tudományegyetem - Magyarország
- „Állandó külső ellenőrző” intézmény kiválasztása a projekt működési módjára, a használt metodológiára, a kapott eredményekre vonatkozóan, különösen a kidolgozott anyagokat és kiértékelésüket illetően. A választás a GRETA VIVARAIS PROVENCE intézményre esett. A projekt teljes időtartama alatt ő tölti be a minőség ellenőr szerepét.
- A szakértő intézmények kiválasztása – melyek a kutatási és kidolgozási munkákért felelnek – minden egyes ország kapcsolattartójával közvetlen együttműködésben történt ⁸.

A projekt szakaszai és eredményei

A projekt három munkaszakaszra épül. Az *első fázisban* felmérte, feldolgozta, közvetítette a résztvevő országok között a gyermekvédelemmel, a nevelőszülői ellátással kapcsolatos helyzetet, összevetette a jogi szabályozást, a szakember-ellátottságot, a gyermekvédelmi szakemberek tapasztalatát, a nevelt gyermekek adatait, helyzetét, a létező családi asszisztens-típusú munka jellegét, az erősségeket és gyengeségeket, a hozzáférhető képzéseket, a képző intézményeket és az oktatókat. A *második fázisban* a kutatások eredményei alapján tartalmi és gyakorlati koncepciót állított fel a transzfer lehetőségéről, az európai szakképzési keretrendszernek megfelelő képzés-innováció adaptációjának módjáról. A *harmadik fázisban* a partner országok operacionalizálják, transzferálják és promotálják az új típusú képzést.

A munkaszakaszok empirikus és elméleti kutatásainak eredményeként a következő tanulmányok és dokumentumok hozzáférhetők francia, bolgár, magyar és román nyelven: (1) Állapotrajz és diagnózis a szociális nevelő gondoskodásról a nevelő családokban, a létező képzések és a képzési szükségletek áttekintése a három kedvezményezett országban. Európai szintézis. (2) Átvihetőségi tanulmány az állapotrajz alapján. A szakmai referenciák, feladatprofil és kompetenciaprofil kidolgozása. A családi asszisztens képzés tartalmainak európai szintézise. Pedagógiai eszközök, tananyagok összegyűjtése és megosztása a partner országok között. (3) Európai képzési program az oktatók számára a források átvételével, WEB portál létrehozása, CD ROOM és nyomtatott dokumentumok 1000 példányban az előállított oktatási termékek közzétételére. A záródokumentumot angol nyelven is közzéteszik.

⁸ A partnerek referenciái az AFUE honlapján: www.projetafue.eu/contact_bg.php; www.projetafue.eu/partenariat.php

Az AFUE projekt lehetővé teszi a képzések megalkotásához használt eszközök együttesének részben vagy egészben történő felhasználását, valamint európai referenciákkal rendelkező képzési programoknak a kidolgozását. Az eszközök négy nyelven állnak rendelkezésre nyomtatott és CD-ROM formában.

Az eszközkészlet az alábbi eredményekből áll:

No.	Az eredmény címe	Kódja
1	Állapotrajz a szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek szociális és nevelési gondozásba vételének módozatairól, valamint diagnózis a szakképzési szükségletekről Bulgáriában	1_BG_fr 1_BG_bg
	Állapotrajz a szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek szociális és nevelési gondozásba vételének módozatairól, valamint diagnózis a szakképzési szükségletekről Magyarországon	1_HU_fr 1_HU_hu
	Állapotrajz a szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek szociális és nevelési gondozásba vételének módozatairól, valamint diagnózis a szakképzési szükségletekről Romániában	1_RO_fr 1_RO_ro
2	Az állapotrajzok és a szakképzési szükségletekről felállított diagnózisok európai szintézise Romániára, Bulgáriára és Magyarországra vonatkozóan	2_EU_fr 2_EU_bg 2_EU_hu 2_EU_ro
3	A francia „assistant familial” cím átültethetőségének feltételeiről készített tanulmány a Bulgáriára, Magyarországra, Romániára vonatkozó állapotrajzok és szakképzési szükségletekről felállított diagnózisok alapján	3_EU_fr 3_EU_bg 3_EU_hu 3_EU_ro
4.1	A családba fogadás szakembereire vonatkozó szakmai feladatprofil Bulgáriában.	4.1_BG_fr 4.1_BG_bg
	A családba fogadás szakembereire vonatkozó szakmai feladatprofil Magyarországon.	4.1_HU_fr 4.1_HU_hu
	A családba fogadás szakembereire vonatkozó szakmai feladatprofil Romániában.	4.1_RO_fr 4.1_RO_ro
4.2	A családba fogadás szakembereire vonatkozó szakmai feladatprofil európai szintézise Bulgáriára, Magyarországra és Romániára vonatkozóan.	4.2_EU_fr 4.2_EU_bg 4.2_EU_hu 4.2_EU_ro
5.1	A családba fogadás szakembere képzéseinek tulajdonságprofilja Bulgáriára vonatkozóan (képesítési referenciagyűjtemény/tulajdonságprofil, modulrendszerű európai képzési program)	5.1_BG_fr 5.1_BG_bg
	A családba fogadás szakembere képzéseinek tulajdonságprofilja Magyarországra, vonatkozóan (képesítési referenciagyűjtemény/tulajdonságprofil, modulrendszerű európai képzési program)	5.1_HU_fr 5.1_HU_hu
	A családba fogadás szakembere képzéseinek tulajdonságprofilja Romániára, vonatkozóan (képesítési referenciagyűjtemény/tulajdonságprofil, modulrendszerű európai képzési program)	5.1_RO_fr 5.1_RO_ro
	A családba fogadás szakember képzései tulajdonságprofilja	5.2_EU_fr

5.2	inak európai szintézise Bulgáriára, Magyarországra, Romániára vonatkozóan (képesítési követelmények, modulrendszerű képzési kínálat)	5.2_EU_bg 5.2_EU_hu 5.2_EU_ro
6	Pedagógiai eszközök gyűjteménye Bulgáriában, Magyarországon, Franciaországban és Romániában a családba fogadás/nevelőszülő szakember képzéséhez	6_EU_fr 6_EU_bg 6_EU_hu 6_EU_ro
7	Képzők képzése európai program a létrehozott források és anyagok transzferéhez	7_EU_fr 7_EU_bg 7_EU_hu 7_EU_ro
8	Honlap	www.projetafue.eu
9	CD ROM „Családba fogadás Európában”	

A projekt módszertana

Az Európai Unió országainak szükségük van a szociálisan védelemre szoruló vagy ki-rekesztett gyermekek és fiatal felnőttek nevelésbe vételére, elhelyezésére. Azokról a gyermekekről van szó, akik áldozatai szüleik érzelmi vagy nevelési hiányosságainak. A különböző célcsoportokkal dolgozó személyek – a legtöbb országban – egyrészt önkéntesekből vagy valós képzés nélküli alkalmazottakból állnak, akik inkább támaszkodnak ösztönösen végzett gyakorlatra, mint valós szakértelemre. A gyermekek gondozásba vételének módjai nincsenek összhangban az Európai Unió egyes országaiban.

A projekt célja európai szinten bevezetni a hátrányos helyzetű gyermekek szakellátásának összehangolt gyakorlatát, valamint összhangba hozni a szakértők képzési anyagának különböző tartalmait egy olyan francia diploma alapján, mely a gondozásba vétel területén innovatív szakmai gyakorlatot mutat. A Franciaországban létező „assistant familial” (nevelőszülő) képzés transzfere a három partner országba (Bulgária, Románia, Magyarország), figyelembe véve a kulturális és egyéb sajátosságokat lehetővé teszi az európai politikának megfelelő, a négy európai országban létező gyakorlatok harmonizálását. A transzfer a francia tapasztalatnak, vagyis a nevelőszülő képzésnek a román, bolgár és magyar partnerek részére való rendelkezésre bocsátását jelenti. A partnerek e szakképzés és alkotóelemeinek részét vagy egészét átvehetik annak függvényében, hogy mik azok a sajátos nehézségek, melyekkel szembe kell nézniük, a tevékenységükre vonatkozó jogszabályi keretek között. A projektben tervezett különböző tevékenységek lehetővé teszik az átvitt részek helyi alkalmazását úgy, hogy azok teljes mértékben figyelembe vegyék a nemzeti sajátosságokat.

Kompetencia alapú megközelítés, mint a projekt vezérfonala. A képzéstervezés módszertana

A kompetencia alapú megközelítésen (APC) alapuló pedagógiai kultúra a képzés és a foglalkoztatottság közötti lehető legnagyobb összhang megtalálására támaszkodik. A gazdasági fejlődés kulcsfontosságú tényezője a rendelkezésre álló humán erőforrás minősége. A kompetencia fogalma a nemzetközi gazdasági verseny közegében azzal kapcsolatban került reflektorfénybe, hogy a súlypont a munkahelyekről az egyénekre helyeződött. Már nem a munkaszervezet határozza meg a hozzáértést, hanem a kompetenciákra épül a munkaszervezet. A munka folyamatos átalakulása folyamán a versenyelőnyt nem a technológia, hanem az emberi erőforrás jelenti, a teljesítménybeli előrelépést az egyéni hozzáértés és a munka megszervezése, a kollektív kompetencia biztosítja. A vállalatok ezért nagy nyomást gyakorolnak az oktatási rendszerre: olyan munkaerőt igényelnek, amelyek rendelkeznek a megkívánt kompetencia-szinttel, a fiataloknak az iskolából kikerülve azonnal alkalmazhatóknak és alkalmazkodóknak kell lenniük. A cserék globalizációja a képzési normák összehasonlíthatóságát követeli, olyannyira, hogy a kompetencia-megközelítés mára áthatja a nyugati országok általános és alapképzéseit is. A gazdasági fejlődés nemzetközi versenyütemének alakulása, valamint a gazdaság munkaerő-igényének változása következtében egyre nagyobb szerepet kap a munkavállalók tudástökéje, illetve alkalmazkodóképessége a változó kompetencia-elvárásokhoz.

A kompetencia operatív fogalmán egy személy alapvető, meghatározó jellemzőit értik, melyek okozati kapcsolatban állnak a kritériumszintnek megfelelő hatékony és/vagy kiváló teljesítménnyel⁹. A projektben használt kompetencia-definíció G. le Boterftől származik: „az egyén azon képessége, hogy mobilizálja forrásainak egy együttesét egy bizonyos probléma-szituáció-együttes megoldására”¹⁰. Egy komplex problémahelyzetben többféle forrástípust is mozgósítani kell, mint megszerzett tudások és környezeti tudások, amelyeket cselekedni tudásnak nevezhetnénk.

Kompetencia alapú megközelítésben a képzést a gazdasági versenyképesség támasz-ként kell elgondolni, egy látásmódként, vezérfonalként, amely a jelenlegi szakmai tevékenységek összekapcsolásából áll, melyből kialakul egy adott foglalkozás és e foglalkozás végzőinek képzése oly módon, hogy a képzés során megszerzett tudás végül a munkahelyre tett hatásokká alakul. Ennek fényében alakítottuk ki a képzéstervezés definícióját: *a képzésre alkalmazott módszerek, eszközök, eljárások halmaza*. Az elemzés tárgya egy szervezet, egy szolgálat. A képzéstervezés lépései:

- Elemezni egy munkahelyi szervezet emberi erőforrás problematikáját.
- Megfeleltetni e problematikát képzési szükségleteknek.
- Meghatározni azokat a feltételeket, amelyek mellett e képzés megfelelhet a szükségleteknek.
- Felmérni, hogy a tevékenységnek volt-e hatása a problematikára.
- Szükség esetén javításokat vinni véghez.

⁹ Jákó Melina: A kompetencia fogalma és értelmezési lehetőségei. In: <http://www.erak.hu/szemelvenyek/kompetenciafogalom.pdf> Megtekintés: 2011.08.05.

¹⁰ Le Boterf (G), 1997, Compétence et navigation professionnelle, Paris, Editions d'organisation Pl.: http://www.dijon.iufm.fr/static/formform/ac_equip_for/outils/L2p42.htm

Az AFUE innováció-transzfer keretében a kompetencia alapú megközelítés szerint a képzéstervezés módszereit alkalmaztuk a következő dokumentumok elkészítése során:

- Az állapotrajzok felállításának metodológiája a 3 országban.
- A szakmai referencijegyzék felépítésének metodológiája. Szakmai tevékenységek összegyűjtése és rendszerezése, amit ismeretek, cselekvési módok, képességek tekintetében e szakképzések feltételeznek.
- A képzési eszköztár európai szakképzési keretben való elhelyezésének metodológiája. A tanulási tevékenységek, amelyek a szakképesítés megszerzését lehetővé teszik.

Alapkérdéseink voltak: A szakmából kiindulva hogy kell a képzést felépíteni? Hogy kell megbizonyosodni a képzés hatékonyságáról?

Az assistant familial/nevelőszülő modulrendszerű szakképzési kínálat, a kompetenciákra vonatkozó Európai Képzési Keretrendszer és az ECVET

Az Európai Bizottság 2008. április 23-i ajánlásai előírják, hogy „2012-re minden országos keretben kidolgozott képesítésnek az EKKR-re kell hivatkoznia”. A hivatalos nevelőszülő képzés modulrendszerű kínálatának kiépítése nem csupán ezen ajánlás életbe léptetésére ad lehetőséget, hanem, ha nem is egy teljes metodológia, de legalábbis egy módszer ez irányú kidolgozására. Tulajdonképpen az európai szövegek szabad kezet adnak a szereplőknek a kivitelezéshez.

Az EKKR-hez az Európai szakoktatási és Szakképzési kreditrendszer (ECVET)¹¹ szabályai szerint rendelődnek tanegységek, azaz kreditek. A tanulási eredmények transzferének, összegyűjtésének és elismerésének rendszere Európában jelenleg kialakulóban van. Alapvető az Európai Közösségek Bizottsága 2002. november 12-én elfogadott oktatási tanácsi állásfoglalása¹² és a szakoktatás és szakképzés (VET) területén való megerősített európai együttműködés jövőbeli prioritásairól szóló, 2002. november 30-i koppenhágai nyilatkozat. Eszerint a szakoktatási és szakképzési kredit-transzfer rendszer prioritásként történő meghatározása¹³ egyike azoknak a közös intézkedéseknek, amelyek szükségesek „a kompetenciák és/vagy képesítések különböző országok közötti és különböző szinteken való átláthatóságának, összehasonlíthatóságának, átvihetőségének és elismerésének” előmozdításához. Az Oktatási Tanács 2004. november 15-i következtetéseinek¹⁴ nyomán követése során 32 európai ország szakképzésért felelős miniszterei, az európai szociális partnerek és a Bizottság a 2004. december 14-i maastrichti közleményben megállapodtak abban, hogy kiemelt fontosságot tulajdonítanak „az európai szakoktatási és szakképzési kredit-transzfer rendszer (ECVET) kidolgozásának és

¹¹ Magyar nyelven elérhető dokumentumok: <https://www.nive.hu/ecvet/index.php>

¹² A Tanács állásfoglalása a szakoktatás és szakképzés területén való megerősített európai együttműködés ösztönzéséről (HL C 13., 2003.1.18. 2–4. o.).

¹³ Az EU tagállamaiban, az EFTA/EGT országokban és a tagjelölt országokban a szakoktatásért és szakképzésért felelős miniszterek, az Európai Bizottság és az európai szociális partnerek koppenhágai nyilatkozata.

¹⁴ A Tanács és a tagállamok kormányainak a Tanács keretében ülésező képviselőinek következtetése a szakképzés és szakoktatás területén való fokozott európai együttműködés jövőbeli prioritásairól, 13832/04 EDUC 204 SOC 499, 2004. október 29., a Tanács 2004. november 15-én elfogadta (http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/council13832_en.pdf).

megvalósításának, lehetővé téve ezáltal a tanulók számára, hogy a szakképzési rendszerek közötti mozgás során építsenek a tanulási útjuk folyamán elért eredményekre”¹⁵.

Az ECVET célja

- a képzésben részt vevő személyek mobilitása,
- az életen át elvégzett tanulmányok eredményeinek érvényesítése,
- a képesítések átláthatósága,
- az európai szakképzés és szakoktatás szereplői közötti kölcsönös bizalom és együttműködés.

A tanulmányi eredmények nemzetközi kontextusba való transzferének biztosítása azt feltételezi, hogy a képzést nyújtók vagy a kompetens hatóságok partnerségi egyezményeket kötnek. Ezekben megnevezik a képesítések közötti megegyezőségeket (egységek és kreditpontok), a tanulmányi eredmények (tanegységek) felmérésének, transzferének és érvényesítésének folyamatait és a minőségbiztosítás érdekében tett intézkedéseket.

Így az ECVET transzfer folyamata leírható a tanegységek megadására akkreditált hatóságok közötti csereként. A szervezetek egyike értékeli, kiosztja és rögzíti a krediteket. A másik szervezet érvényesíti a krediteket és elismeri azokat egy képesítés kiállításánál. A transzferfolyamat megkönnyítése érdekében az ECVET azon alapszik, hogy a képesítéseket tanulmányi eredmény formájában írják le és tanulmányi egységekben mutatják be. A krediteket az egységekhez rendelik hozzá, hogy minden egyes egységnek legyen megfelelője, valamint hogy a képesítés vonatkozásában megadják annak súlyát és értékét. Egy tanulmányi egység tudás, készségek és kompetenciák halmaza, egy érvényesíthető képesítés legkisebb része. Egy tanulmányi egység vonatkozhat csak egyetlen képesítésre, vagy lehet több képesítés közös összetevője.

Az ECVET rendszerben egy tanegységnek (modulnak) tartalmaznia kell az egység általános címét, az elvárt tudás, készségek és kompetenciák listáját és a megfelelő tanulmányi eredmények értékelési kritériumait. Az ECVET-ek odaítéléséhez több kritériumot is lehet használni: az egységek tartalmi jelentőségének megállapítását, a referencia képzési program valós vagy feltételezett időtartamát, egy tanuló valós vagy feltételezett terhelését intézményi oktatási keretek között, valamint ezek kombinációját. A kreditpontokat elsősorban a képesítés egészéhez rendelik hozzá. Aztán a pontokat felosztják a különböző vizsgaegységek között annak függvényében, hogy azok mekkora jelentőséggel bírnak a képesítésben. Megegyezés szerint, egy intézményi oktatás keretei között végzett, egy éves képzést igénylő képesítés 60 ECVET odaítélését teszi lehetővé. Minden egyes vizsgaegység lehetővé teszi kompetenciák koherens egységének érvényesítését a szakma logikája szempontjából. A vizsgaegységek a „mindent vagy semmit” logikája helyébe a megszerzett tudás érvényesítésének logikáját helyezik.

A vizsgaegységeket (vagy UC) az összegyűjtés szabályát követve és a megfeleltetés szabálya szerint lehet megszerezni (együtthatók használata). Az együtthatók hozzárendelése a különböző vizsgaegységekhez a kompetenciák szakma szempontjából tekintett fontosságának függvénye. A vizsgaegységeket képzés útján, a megszerzett gyakorlati tudás érvényesítése útján, vagy e kettő kombinációjával lehet megszerezni.

¹⁵ Maastrichti közlemény a szakoktatás és szakképzés területén való fokozott európai együttműködés jövőbeli prioritásairól, 2004. december 14. (http://ec.europa.eu/education/news/ip/docs/maastricht_com_en.pdf)

A modulrendszerű nevelőszülő képzés eszközeinek kidolgozása keretein belül az Európai szakképesítési keretre való hivatkozás két módon nyilvánul meg: a képzési modulok elhelyezésében az európai keret 8 nyolc szintjének egyikén, valamint ECVET kreditek hozzárendelésében minden egyes modulhoz. Az EKKR-re való intézményi hivatkozás feltételezi, hogy a képzés modulokra tagolódik, minden egyes modult tudás, készségek és kompetenciák szerint írunk le, a tanulmányok nem formális keretben való beszámításának feltételei előre meghatározottak, a megfeleltetés szabályát alkalmazva minden egyes tanulmányi egységhez egy együttható rendelődik. Így lehetővé válik adott számú ECVET kredit hozzárendelése minden egyes egységhez, az egységek relatív jelentősége szerint, és a modulrendszerű nevelőszülő képzés elhelyezése az EKKR 8 szintjének egyikén¹⁶.

Az AFUE projektben szociális, gyermekvédelmi szféra szükségleteiből kiindulva fokozatosan építettük fel a képzési eszközöket, hogy azok megfeleljenek a feltárt szükségleteknek. A folyamat a következő: SZAKMAI TEVÉKENYSÉGEK – MEGKÖVETELT KOMPETENCIÁK – A KÉPZÉS TARTALMA – KÉPESÍTÉS.

A projekt első eredménye:

Állapotrajz és diagnózis a szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek szociális és nevelési ellátásáról és a nevelőszülők szakképzési szükségleteiről Bulgáriában, Magyarországon és Romániában

A szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek szociális és nevelési gondozásba vételének módozataira vonatkozó állapotrajz, valamint a szakmai fejlesztési szükségletekről szóló diagnózis kidolgozásához a részt vevő országokat számos szakértő segítette különböző minisztériumoktól, intézményektől, akkreditált szervezetektől, ahogy sok, a szakterületen dolgozó szakember is. A **bolgár** kutató team-ben a Szófiai Egyetem, a Szociális tevékenységek és gyakorlatok intézménye, a SAPI közsegélyezési központ igazgatója, az Országos Oktatási és Továbbképzési Ügynökség, az Állami gyermekvédelmi ügynökség, az „Állampolitika a gyermekekért” igazgatóság szakértői vettek részt. **Romániában** e dokumentum kidolgozásában a Iasi A.I. Cuza Egyetem, a Iasi Szociális Segítségnyújtás és Gyermekvédelem Főigazgatósága, a Hivatásos és Egyéb Gyermekgondozók Dokumentációs és Tanácsadó Központjának koordinátora, a PARTENER egyesület – a Iasi Területi fejlesztéseket kezdeményező társulás működött együtt. Időszakos egyeztetésekre került sor a szociális segítségnyújtás és gyermekvédelem egyéb megyei igazgatóságai valamint egyéb képzési rendszerek vagy képesítő központok (Országos Felnőttképzési Tanács) képviselőivel. **Magyarország** az alábbi szervezetekkel dolgozott együtt: Baranya Megyei Gyermekvédelmi Központ, a Pécsi Tudományegyetem, különösen a Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar Kultúraturtudományi Intézete tanárai és hallgatói, a Pécsi Tudományegyetem családjogi csoportja, pontosabban az Állam- és Jogtudományi kar egy tanára. A család-és gyermeksegítő szolgálat vezetője, a Neveléstudományi és pedagógiai kutatóintézet osztályvezetője, a Baranya megyei közigazgatási hivatal gyermekvédelmi referense, a Baranya megyei gyermekvédelmi központ módszertani tanácsadója és módszertani szakértő tanácsadója¹⁷.

¹⁶ Guide du transfert de projet AFUE kézirat in: www.projetafue.eu

¹⁷ A magyar résztanulmány és bibliográfiája: doc. I_HU_hu :Állapotrajz és diagnózis a szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek szociális és nevelési ellátásáról és a nevelőszülők szakképzési szükségleteiről Magyarországon in: www.projetafue.eu

Az információforrások és az információgyűjtéshez használt eszközök

Dokumentum alapú kutatás: A három ország gazdag, változatos dokumentumok, úgy mint hivatalos iratok, különösen politikai és stratégiai jellegűek, törvénytövegek, számos tanulmány és előzetes kutatási eredmény, konferenciák alapján készített vagy interneten végzett kutatásokból született dokumentumok, beszámolók és nemzeti statisztikai adatok alapján dolgozott. Az adatgyűjtéshez szakértőket is megkérdeztek, valamint különböző intézmények, a rájuk jellemző szakterületről nyújtottak információkat.

Interjúk: Bulgáriában 71 interjú készült igazgatókkal és szociális munkásokkal a gyermekvédelem területéről, a szociális intervenció regionális igazgatóságának igazgatóival, a gyermekvédelmi osztály vezetőivel, a gyermekvédelmi osztály szociális munkásaival. **Romániában:** Összesen **45** interjú készült, amelyek közül a segítő kapcsolat szakértőivel készített 24 interjú, melyekből 18 interjú hivatásos gyermekgondozókkal 6 pedig más szakemberekkel készült (*szociális asszisztensek, pszichológusok és pszichopedagógusok*). 8 interjú döntéshozói beosztású vagy stratégiai koordinációt ellátó személyekkel, 7 interjú családnál elhelyezett gyerekekkel, 6 interjú képző intézményekkel. **Magyarország** a kezdeti megbeszélést követően különálló munkamódszert, mely beszélgetésekből, fórumokról, jegyzőkönyvekből, memorandumokból, elektromos úton váltott levelezésekből származó információk koordinálásából és az így kapott információk munkadossziéba való beillesztéséből állt.

A kérdőíveken alapuló felmérés hasonló arányokat érintett a célpopulációkban.

Mivel a tér, idő és finansziális feltételek kedvezőtlenek voltak, a vizsgálatok nem voltak országosan reprezentatívak.

Eredmények

A fogalmi megközelítés az (1) elhagyás, a (2) segítő kapcsolat, a (3) gyermekkori szociális segítség és a (4) családba fogadás definiálását jelentette. Bulgáriában az elhagyás a gyermek gondozásba vételének szülők általi elutasítását jelenti. Romániában az *elhagyást* úgy tekintik, mint a kulturális és/vagy pénzügyi okok miatt nem kívánt vagy nem elfogadott terhességek kezelésének kezdetleges módját. Mindazonáltal „elhagyott gyermeknek” tekinthető minden szociálisan hátrányos helyzetű, veszélyeztetett (hiányt szenvedő vagy a családjukon belül helyüket nem találó gyermekek) vagy sebezhető gyermekek. Magyarországon az elhagyás kifejezés valójában nem létezik a szakmai nyelvben. Megkülönböztetik az elhagyott helyzet és az elhagyás fogalmát, amit a család által tapasztalt nehézségek következményeként tekintenek. Ebben az esetben az elhagyott helyzet előidézettnek és nem választottnak minősül.

A definíciók tehát, a különböző országok nézetében és megközelítésében való különbségek ellenére mindazon gyermekeket jelölik, akiket szüleik elhagytak és/vagy intézményekre bízta a gyermekekkel szemben élő jogaikról és kötelezettségeikről való lemondással együtt. Így inkább beszélünk elhagyott helyzetről vagy elhagyott gyermekről, mint elhagyásról.

Bulgáriában a *segítő kapcsolat* fogalma hivatalosan nem létezik. Inkább beszélünk szolgáltatás- és segítségnyújtás formájában történő szociális intervencióról. Romániában e fogalom bizonyos speciális értékek, elvek és módszerek alkalmazását és használatát jelzi. Magyarországon, a segítő kapcsolat fogalmát a szakmabeliek az alábbiak szerint határozzák meg: „Empátia, gyermekhez való szeretetteljes közeledés, a társadalomba való beilleszkedés

elősegítése, a támogatott személlyel való kommunikáció és együttműködés. Kapcsolat egy szociális szakember a támogatásra szoruló személy és a humánszolgáltatók között”.

Bulgáriában a *gyermekkorai szociális segítség* fogalma a terhes nők és gyermekeik számára nyújtott állami egészségügyi biztosítást jelöli. Romániában a szociális segítség a helyi közigazgatási hatóságok kötelezettsége a szülők vagy azok törvényes képviselőinek támogatására a gyermekkel kapcsolatban felmerülő kötelezettségeikre vonatkozóan. Magyarországon a fogalmat a nyújtott segítség célja függvényében írják le, négy védelmi szinten:

- Az általános gyermekvédelem mely a gyermekek családban történő nevelésének támogatásából, valamint a bántalmazásból származó veszélyeztetettség megelőzéséből áll.
- A speciális gyermekvédelem az árva, elhagyott és bántalmazott gyermekek védelmét biztosítja.
- A területi gyermekvédelem, amely különböző létesítmények együttműködéséből áll, melynek célja a veszélyeztetett gyermekek felderítése illetve szociális, oktatási és egészségügyi hálózatokba való integrálásuk.
- Az intézményes gyermekvédelem a családjukból véglegesen kiemelt, a gyámhatósághoz tartozó gyermekek teljes körű ellátását biztosítja.

Mindhárom országban megtalálható a gyermek szociális segítségének fogalma az állami intézményekben, melyek biztosítják a gyermekek fizikai, lelki, anyagi és/vagy pénzügyi védelmét.

Bulgáriában a *családba fogadásnak* két fajtája létezik, az egyik az önkéntes nevelőszülői ellátás, a másik a hivatásos nevelőszülői ellátás. Mindkét esetben a gyermek saját családján kívüli elhelyezéséről van szó befogadó családnál. A bolgár megközelítés szerint közeli rokonoknál való elhelyezés is egy családba fogadási formának minősül. Mindemellett a nevelőszülői ellátás fogalma nem egyértelműen megkülönböztetett az adoptálástól. Romániában a családba fogadás az olyan családi típusú szolgáltatásoknak felel meg, melyek biztosítják a szüleitől – átmenetileg vagy végérvényesen – elválasztott, és egy természetes személy otthonába vagy családba elhelyezett gyermek nevelését és gondozásba vételét (kibővített család, gyermekgondozó, másik család/személy). Ami Magyarországot illeti, az alapellátás a veszélyeztetett gyermeket a családjában védi, a szakellátás pedig intézményben vagy nevelőszülőnél. Megállapítjuk, hogy mindhárom országban a családba fogadás egy gyermek befogadó családhoz vagy természetes személyhez való befogadását jelenti.

A jogi kereteket a (1) gyermekvédelem nemzeti törvényeinek és (2) a decentralizációhoz kapcsolódó rendelkezéseknek az összevetésével tártuk fel. Magyarországon a *gyermekvédelmi törvény* (szolgáltatási és anyagi) támogatást biztosít a gyermeket nevelő családoknak és védelmet nyújt a családjukból kiemelt gyermekeknek is. A gyermek jogaiért és érdekeiért munkálkodó gyermekvédelmi rendszert egyszerre tartja fenn az állam és a megyei önkormányzati hivatalok. Megfigyelhető, hogy a rendelkezések minden országban számosak és változatosak, illetve, hogy ezen a szinten több különbség is van. Mindemellett mondhatjuk, hogy e rendelkezések ugyanabba az irányba tartanak, és mindegyikük a gyermek védelmét célozza, még ha különbözőek is.

Bulgáriában az figyelhető meg, hogy a *decentralizáció*, mint a központi hatalom jogainak és felelősségeinek a helyi szervek felé való továbbítása a gyermekvédelmi tevékenység-

gekkel kapcsolatban mindenek előtt a szociális szolgáltatásnyújtáshoz kapcsolódik. Községi szinten az önkormányzat a gyermekvédelemért felelős szerv. Romániában az országos rendelkezéseket közszolgálatok és magánszolgálatok biztosítják. Magyarországon a gyermekvédelmi rendszert az állam és a megyei közhivatalok irányítják. Minden megyei közigazgatásban létezik egy nevelőszülői hálózat, összesen 25, valamint bizonyos megyék civil és vallási szervezeteiben is, ezek száma összesen 12. A rendelkezések egyik országról a másikra rendkívül különböznek, illetve a decentralizáció fogalma és valósága egyáltalán nem ugyanaz ezen vagy azon a területen. Így a működés módok is különbözőek. És végül különböző megjelöléseket találunk a gyermekvédelemben dolgozó szervezetek és intézmények neveinél.

A gyermekvédelem politikai kereteinek feltárása az (1) irányok, döntési és finanszírozási szintekre, (2) a családba fogadás megszervezésére, (3) a francia „assistant familial” (nevelőszülő) szakmához legközelebb álló beosztás / állás / foglalkozás megtalálására, és (4) a képzési kínálat vizsgálatára irányult.

(1) Bulgáriában a *nemzeti politikai rendelkezésekben* az intézmények elsődlegességének megszüntetése prioritást élvez. Romániában országos szinten a Munkaügyért, Szociális Szolidaritásért és Családért felelős Minisztériumhoz tartozó Nemzeti Gyermejkjogvédelmi Hatóság biztosítja a gyermekvédelmet. Fő tevékenységi területe a gyermek szülőktől való elválasztásának megelőzése valamint a szüleitől ideiglenesen vagy véglegesen elválasztott gyerekek speciális védelme. Megyei szinten a gyermekvédelmet a felelős főigazgatóságok biztosítják. Helyi szinten az önkormányzatok és városok szintjén megszervezett szociális támogatási közszolgálatok vagy a helyi községi tanácsok saját apparátusában dolgozó szociális támogatásért felelős személyek biztosítják ezt a szerepet.

Magyarországon pontos nyilvántartási rendszert vezetnek¹⁸, melyben rögzítenek a gyermek nevelésbe vételére vonatkozó minden adatot a gyermekvédelmi rendszerbe való bekerülésétől kezdve távozásáig (a gyermekgondozás és gyermeknevelés keretein belül). Ez határozza meg a személyre szabott gyermekgondozási módszereket, az együttműködések mikéntjét és a felelősség megosztását, valamint lehetővé teszi bizonyos döntések felülvizsgálatát. Magyarországon a gyermekvédelmi rendszer alapelve a szolgáltatások és a hatósági tevékenységek különválasztása. Magyarországon – az egyházi és a civil szereplők mellett – az állam és az önkormányzatok tartják fenn a gyermekvédelmi rendszert. Jelentős a befogadó családok támogatása, az önkormányzatok szociális szolgálatait, valamint az együttműködés az önkormányzatok és a civil és községi szférához tartozó szervezetek között.

(2) A *családba fogadás megszervezését* illetően igen jelentős eltéréseket találtunk Bulgária és Magyarország között. **Bulgáriában** a befogadók lehetnek önkéntesek vagy hivatásosak. **Romániában** a gyermekvédelmi intézkedés keretein belül a Gyermekvédelmet Támogató Főigazgatóság a gyermeket a megfelelő szolgálatok felé irányítja.

Magyarországon a gyermekek védelem alá helyezésére egy családasszisztens segítségével és a városi jegyző ellenőrzése alatt kerül sor. A *gyermekjóléti alapellátás* a gyermek testi, értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődésének, jólétének, a családban történő nevelésének elősegítését, a veszélyeztetettség megelőzését és a kialakult veszélyeztetettség megszüntetését, valamint a gyermek családjából történő kiemelésének a megelőzését szolgálja. Keretében

¹⁸ „Gyermekeink védelmében” c. törzslap, in: www.szmm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID..

a szülő megtartja a gyermek fölötti felügyeleti jogát és továbbra is vele él. A gyermek szülei kérésére elhelyezhető befogadó családnál a gyermek érdekében, amennyiben a befogadó képesnek bizonyul foglalkozni a gyermekkel. A természetes szülő ekkor elveszíti felügyeleti jogát a gyermek elhelyezésének ideje alatt. Az ideiglenes elhelyezés egy közeli családtagnál, egy befogadó családnál, gyermekotthonban vagy befogadó intézményben is megvalósítható. Ez mindig a városi jegyző, a gyámhatóság és egyéb intézmények (rendőrség, bíróság stb.) fennhatóságával valósul meg. Az esetektől függően a szülők felügyeleti joga fenntartható vagy felfüggeszhető. A *gyermekvédelmi szakellátás* keretében kell biztosítani az ideiglenes hatállyal elhelyezett, az átmeneti és a tartós nevelésbe vett gyermek otthont nyújtó ellátását, a fiatal felnőtt további utógondozói ellátását, valamint a szakellátást más okból igénylő gyermek teljes körű ellátását. A gyermek gondozásba vételének felügyelete a befogadók kérelmére történik, amennyiben az szükségesnek bizonyul. A döntést a gyámhatóság hozza.

(3) A francia „*assistant familial*” *szakmához legközelebb álló foglalkozás / állás / beosztás* **Bulgáriában** a „hivatalos befogadó szülő”. Ez a személy ideiglenes formában nevel egy vagy több, a családjában elhelyezett gyermeket, a gyermekvédelmi törvénynek (27. cikk) megfelelő szerződés értelmében. Ez a foglalkozás nem szerepel az országos foglalkoztatási jegyzékben. **Romániában** a francia elnevezéshez legközelebb álló kifejezés a gyermekgondozó. A gyermekgondozó egy szociális asszisztens felügyelete alatt dolgozik, aki figyelemmel kíséri munkáját, tanácsokat ad neki és értékeli. Ezen kívül kapcsolatban áll az állami vagy magán gyermekvédelmi szolgálatokkal, akik napközben és sürgős helyzetekben támogatják tevékenységét valamint tanácsokkal látják el és figyelemmel kísérik különböző szakaszokban és területeken.

Magyarországon több foglalkozás is közel áll a francia „*assistant familial*” elnevezéshez, ezek:

- A gyermek gondozását átmeneti jelleggel biztosító gyermekgondozók.
- A befogadó szülők, akik az ideiglenesen vagy tartósan náluk elhelyezett gyerekek gondozását végzik a tanácsadóval együtt elkészített gondozási terv alapján.
- A hagyományos nevelő szülők, akik – a működtető által elkészített egyéni gondozási-nevelési terv alapján – saját háztartásukban nyújtanak teljes körű ellátást az ideiglenes hatállyal elhelyezett, az átmeneti és a tartós nevelésbe vett gyermeknek, valamint utógondozói ellátásban részesülő fiatal felnőttnek. Esetenként a gyermek gyámságát látják el, és szervezik annak szüleivel való kapcsolatát.
- A hivatásos nevelő szülők, akik a külön jogszabályban meghatározott képesítési előírásoknak megfelelnek. Előre meghatározott gondozási terv szerint biztosítják a gyermek fejlődését, és támogatják annak örökbe fogadását, ha szükséges. Ők az örökbefogadó szülők tanácsadóival, a gyámügyi tanácsadóval, a felügyelő szakhatóságokkal és más gyermekre vonatkozó intézménnyel dolgoznak együtt. Végül, gyám szerepét is betölthetik.
- Speciális hivatásos nevelőszülő az a hivatásos nevelőszülő, aki a képesítési előírásoknak megfelel és alkalmas a nála elhelyezett, súlyos magatartászavaros, vagy pszichoaktív szerekkel küzdő, speciális ellátást igénylő gyermek nevelésére, és családjába történő visszakerülésének elősegítésére.

- Különleges nevelőszülő, aki az öt féle szervi, vagy mentális fogyatékos egyikével élő, vagy 0–3 éves kora miatt különleges nevelési igényű gyermeket nevel.

(4) A képzési kínálat is eléggé eltérő képet mutat. **Bulgáriában** a képzéseket a Szociális támogatási ügynökség és a nem kormányzati szervezetek szervezik, az alkalmazottak (közülük is a szociális munkások) részére a Szociális támogatás Igazgatóság. A főállású befogadó szülőknek kötelező ezt a képzést elvégezniük. **Romániában** két képzési típus létezik: a szakmai alapképzés és a szakmai továbbképzés. A képzőközpontokat az Országos Szakmai Felnőttképzési Tanács (CNFPA) akkreditálja.

Ahhoz, hogy **Magyarországon** valaki szakképzésben vehessen részt, a következő követelményeknek kell megfelelnie: az elhelyezett gyermeknél (18, de legfeljebb 45 évvel) idősebbnek kell lennie; képesnek kell lennie a gyermek fejlődésének biztosítására, és segíteni a családjába való visszatérését; 60 órás felkészítő tanfolyamot kell végeznie, melynek egyik fele egy döntés-előkészítő csoportmunka, másik fele szakirányú felkészítés. Ez utóbbi a hagyományos nevelőszülőség feltétele. Így sajátjaival együtt négy gyermek gondozását vállalhatja, amely nem jelent munkaviszonyt. Félévente hat órás továbbképzésen kell részt vennie. Hivatásos nevelőszülő lehet az, aki OKJ-s szakvizsgát tett, további 300 órás szakképzés után és részt vesz a kötelező akkreditált szociális továbbképzési programokon (öt évenként felsőfokon képzetteknek 80, illetve 60 továbbképzési pontot kell gyűjteni).

A szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek gondozásba vételére vonatkozó képzési szükségletek állapotfelmérése

Az országok legfőbb kihívásai a projekt problematikájára vonatkozóan

Bulgáriában a befogadó szülőkre inkább úgy tekintenek, mint a gyermekvédelmi rendszer klienseire, és nem elismert szakemberekre és/vagy a befogadó családi szolgáltatásban szereplő partnerekre. Külön finanszírozás sem létezik a befogadó családi szolgáltatás számára. Hiányoznak a megfelelően képzett felnőttképzők.

Romániában a felmerült problémák a különböző alapszövegek rendelkezései közötti disszonancia, az akkreditált képzésnyújtók csekély száma, az alapképzés iránti csekély érdeklődés a továbbképzéshez képest, a helyettesítő gyermekgondozók szükségessége. Nehézségek fedezhetők fel a megyei szociális támogatási igazgatóságok részéről is a továbbképzések finanszírozását illetően.

Magyarországon a nevelőszülők és a nevelőszülői tanácsadók számára szervezett gyakorlati képzések száma növekszik; a nevelőszülők kisebb szakmai egységek formájában hálózatba szerveződnek (a gondozásba vett gyermekek száma alapján). Napirenden van a speciális és hivatásos nevelőszülők képzésének és állás kínálatának javítása; a nevelőszülők és nevelőszülői tanácsadó munkakörök funkcióinak és feladatainak különválasztása; a nevelőszülői tanácsadók képzésének és feladatainak országos szintű összehangolása; országos szintű kommunikációs hálózat kiépítése a gyermekvédelem területén, mely az információk gyorsabb és hatékonyabb elérését teszi lehetővé.

A vizsgálatok eredményeként világossá vált, hogy mindhárom ország képes a szereplők professzionalizálásához kötődő problémák azonosítására, valamint javaslatokat is tudnak tenni a helyzet javítására; ami mindhárom országban visszatérő problémaként jelentkezik, az a szakma elismertségének hiánya és a képzés elégtelensége. Emellett finanszírozási problémák is jelentkeznek, melyek tanulmányozása szükséges, amennyiben azt szeretnénk, hogy a képzések hatékonyan tudjanak megfelelni a hátrányos helyzetű gyermekek befogadásával foglalkozó személyek szakképzési szükségleteinek. Emellett nyilvánvalónak tűnik, hogy a projektben részt vevő különböző országok jogi és közigazgatási háttere közvetlenül hat tevékenységeik lehetőségeire és helyességére, költségvetési és törvényhozási téren többé-kevésbé kielégítő mozgásteret nyújtva számukra. A három érintett ország ki is emeli ezt a tény, akár a szakmai kompetenciák kidolgozásáról, támogatásáról, fejlesztéséről vagy javításáról legyen szó. Mindenki célja az, hogy javítson a szakmai kompetenciákon annak érdekében, hogy minőségi szolgáltatást és minőségi életet tudjon kínálni a projekt végső kedvezményezettjei, a védelemre szoruló gyermekek és serdülők számára. A projekt további munkálatai ennek elősegítésére irányultak.

Megvalósíthatósági tanulmány: a francia nevelőszülő végzettség átültetésének feltételei az állapotrajzok és szakképzési szükségletekről felállított diagnózisok alapján

Az átvihetőségi tanulmány lehetővé teszi a francia felnőttképzési tapasztalat adaptációja összes feltételének azonosítását a három ország számára. Az állapotrajzok összehasonlítása lehetővé tette a közös szempontok megértését, a különösképeket és a további munkaterv irányát. Az AFUE projekt a feltételezett transzfer által nem indukál változásokat a különböző szolgáltató szervezetek terén. Mindegyik ország szabad és autonóm marad.

Ez a vizsgálat eszköz a gondolkodás segítésére a nevelőszülők képzéséről. Ezért vizsgáltuk meg a figyelembe veendő kérdéseket és nehézségeket, amelyek a transzfer előtt állhatnak. A tanulmány számot vet a partnerek jövőbeni szükségleteivel és érdekeivel, hogy a francia szakképesítést egészében vagy részlegesen átvegyék. Ebben a helyzetben természetes, hogy a kapott válaszok nem voltak szükségszerűen véglegesek, de mutatták a tájékozódás irányát, amely, ha a transzfer megvalósul, később változhat a szakképzéseket illető nemzeti intézkedésekkel összefüggésben.

Melyek a transzfer feltételei? A válaszhoz azonosítani kell a transzfer által érintett foglalkozási kategóriákat, értékelni a létező képzési gyakorlatokat, összehasonlítani a nemzeti szabályozási kereteket (a képesítések egyéb adataihoz kapcsolva). Ez a három szempont lehetővé teszi azoknak a faktoroknak az azonosítását, amelyek fékezhetik, vagy szolgálhatják a transzfert, így téve érthetővé mi vihető át, mi nem, és mely feltételekkel. Egy összehasonlító tanulmány segített megérteni, és megtalálni a közös vonásokat és a három ország belső sajátosságait. Számunkra – e tanulmány keretében – elegendő a magyar átvihetőségi tanulmány és akcióterv tanulságainak áttekintése.

A francia assistant familial és a magyar nevelőszülő OKJ SZVK-ja, vagyis modulrendszere és kompetencia területei eltérnek egymástól, logikáját, struktúráját tekintve egyaránt. A francia rendszer kompetencia-felfogása egyszerűbb, átláthatóbb és a tevékenységekből kiindulva építi fel a rendszert. A magyar kompetencia fogalmi értelmezése differenciálja szakmai, személyes, társas és módszer kompetenciákra. Az úgynevezett feladatprofil-

ban fedezhető fel a tevékenységek különböző cselekvő igékkel kifejezett mondatokban ¹⁹.

A magyar munkacsoport megvalósíthatósági javaslata azokra a jelentős eltérésekre hivatkozik, amelyek az adaptálandó francia és a létező magyar nevelőszülő szakképzés között van. Ugyanakkor a többi ország modellje és a projekt célkitűzései is az ECVET szerinti modell kialakítását szorgalmazzák. Ezért egy olyan alternatív szakképzés akkreditációját kívánatos kidolgoznunk, amely a következő szerkezeti és filozófiai alapokon nyugszik: Megőrzi a francia képesítés tevékenységekből levezetett kompetencia és modulrendszerét, kiemelve ebből a magyar OKJ (Országos Képzési Jegyzék) - béli megegyezősegeket. Eleget tesz az ECVET egységekben tervezés logikájának és tanulmányi idő keretének és betartja a magyar akkreditációs eljárás lépéseit.

Az eljárás módja a hagyományos magyar akkreditációs eljárásától a következőkben fog eltérni. Kérvényezni kell a kísérleti modell szerinti SZVK (Szakképzési Vizsgáztatási Követelmények) és Képzési Program kidolgozását. Itt a kísérlet az ECVET rendszer szerinti modell szerkezetének és egységeinek alkalmazása a nevelőszülő képzésben. A kísérleti nemzetközi ECVT szerinti Nevelőszülő szakképesítés OKJ-ba való bevétele külön jogi eljárást igényel, amit a minisztériumoknak és az akkreditációban érintett szervezeteknek (NSZFI/Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, stb.) támogatni kell.

Állami beavatkozást igénylő rendszer kidolgozása e projekt keretében nem végezhető el. Kidolgozható a továbbképzési rendszer váza, és az ECVET alapja. Ennek megfelelően egy továbbképzési rendszerbe illesztést fogunk Magyarországon első lépcsőben tervezni, amibe a francia rendszer elemeit beemeljük. Második lépcsőben egy ECVET vázlatot készítünk, és azt ajánljuk fel az NSZFI-nek.

A kifejlesztett képzési programot, illetve modulrendszerű tananyagot a következő magyarországi szakképesítésekkel rendelkezők képzésében és továbbképzésében lehet felhasználni:

- Nevelőszülő
- Hivatásos nevelőszülő
- Gyermekgondozó nevelő
 - Gyermek és ifjúsági felügyelő
 - Házi időszakos gyermekgondozó részképesítések
 - Valamint a gyermekotthoni asszisztens
 - és a Kisgyermekgondozó nevelő részképesítésekénél
- Szociális segítő
 - Szociális asszisztens
 - Szociális gyermek és ifjúságvédelmi ügyintéző elágazással
 - Foglalkoztatás szervező
 - Mentálhigiénés asszisztens
 - Szociokulturális animátor
- Családpedagógiai mentor

A projekt eredményei felhasználhatók (1) a fent felsorolt szakképesítések továbbképzésénél. Ezt első körben a PTE vonzáskörzetében lévő régiókban (Dél-Dunántúl)

¹⁹ Lippóy Dóra – Lükő István – Tombor Viktória: *A nevelőszülő képzés korszerűsítése*. In Tudásmenedzsment XII. évfolyam 1. szám 2011. április 30-44. 31.o.

egy, esetleg két helyszínen megszervezett 120 órás továbbképzési kurzusokon fogjuk használni. Itt a kidolgozott kompetencia profilok azon moduljait fogjuk oktatni, amelyek az adott szakképesítésből hiányoznak, illetve minimálisan vannak meg. (2) Kidolgozunk és akkreditáltatunk egy ISCED 4B szintű, a hazai Felsőfokú Szakképzés rendszeréhez tartozó (OKJ 55 szintkódú) *Nevelőszülő tanácsadó* képesítést és a hozzá tartozó programot. Ennek a szaknak az elfogadtatása az NSZFI hatáskörébe tartozik. A szak bemeneti követelménye a hivatásos nevelőszülői képesítéssel, középiskolai érettségivel való rendelkezés. A képzés a felnőttképzés keretében valósulna meg és egy éves időtartamú lenne.

(3) Az eredményekre rá lehet telepíteni (tervezni) egy diplomával rendelkezőknek szóló szintén felsőfokú szakképzést a 61-es szintkódú *Komplex családsegítő és támogató tanácsadó* képesítés programját is. Ez a képesítés azért lenne fontos, mert a Magyar Kormány kisebbségekkel, hátrányos helyzetűekkel foglalkozó államtitkársága komplexen kezelő rendszerben képzelel el a társadalmi méretű probléma megoldását. Vagyis eddig csak a gyermekekkel, nevelési, szocializációs, oktatási, szakmához jutási problémáikkal foglalkoztak, illetve külön a szülők foglalkoztatási problémáival. Ezt egy olyan komplex rendszerbe kell integrálni, ahol a gyermekek nevelése, oktatása és szakmai képzése összekapcsolódik a család többi, elsősorban felnőtt tagja munkavégzési, iskolai-nevelési hiányosságainak csökkentésére vonatkozó munkaerő fejlesztési, munkahely biztosítási – foglalkoztatási programmal²⁰.

A feladatprofil kidolgozása (a francia *Référentiel métier*, RM)

A családba fogadás szakembereit illető szakmai referenciagyűjtemény kidolgozásának metodológiája és eszközei Bulgáriára, Magyarországra és Romániára vonatkozóan

A szakmai referenciagyűjtemény (RM) a nevelőszülő szakmai tevékenységi területét határozza meg. Az RM leírja azokat a tevékenységeket és feladatokat, melyeket a jövőben nevelőszülőnek szakmai élete első éveit során gyakorolnia kell. Ezek a tevékenységek nem egy kezdő, sem egy jártas szakember tevékenységei. Tapasztalatra lesz szükség ahhoz, hogy a képesítés birtokosa a kompetenciák egészét tudja használni, figyelembe véve a munkavégzés során adódó szituációk összetettségét.

Az RM munkahelyzetek elemzésén alapul, de számításba veszi a tevékenységek előre látható fejlődését is, a munkáltatók és az intézmények képviselői által továbbított információk alapján, melyeket az *„Állapotrajz a szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek szociális és nevelési gondozásának módozatairól, valamint diagnózis a szakképzési szükségletekről”* című AFUE - dokumentum tartalmaz. A leírt tevékenységek megfelelnek a nevelőszülő típus-foglalkozásnak, ahol az RM olyan szakmai helyzetek halmazának elemzését adja, melyek intézménytípusok szerint különbözőek, de elegendő mértékben hasonlítanak egymásra ahhoz, hogy egy egységet, egy foglalkozást alkossanak.

Az RM három fő funkciót tölt be: (1) Közvetítő funkciót az – egy képesítés kidolgozásában és kidolgozásában részt vevő – különböző partnerek között. Munkáltatónak és képző-

²⁰ Lükő István háttér tanulmánya az AFUE-projekthez: *A szakképzés keretei Magyarországon. A francia Assistant Familial (Nevelőszülő) szakképzettség átvihetőségének feltételei a szakképzési szükségletekről készült állapotrajz alapján*

nek meg kell egyeznie a képesítés célját illetően. (2) Kidolgozási eszköz funkcióját a képesítés kidolgozási folyamatában; valójában a szakmai tevékenység elemzése során kiemelt elemek adják azt a talapzatot, amelyre a képesítési referenciagyűjtemény épül. Az RM-t a képzők használják a képesítés szakmai céljainak jobb felfogása érdekében, a kompetenciákat értékelő helyzetek kidolgozásához. (3) A képesítés szakmai céljára vonatkozó tájékoztató funkciót minden egyes szakmai tájékoztató és pályaválasztási szervezet számára.

A referenciagyűjtemény (feladatprofil) egy olyan dokumentum, mely referenciákat tartalmaz, dokumentum, melyet hivatkozásként használnak egyes választások alátámasztására. Az így körvonalazódó *típus-foglalkozás* fogalmát az ugyanazon szakmai cél elérését támogató szakmai tevékenységek és feladatok határozzák meg. Ugyanazon foglalkozás különböző összetevőkből is állhat attól függően, hogy milyen szakmai szervezet hozta létre, vagy melyik régióban található. A munkaerőpiacon foglalkozás-jegyzékekben feltüntetett foglalkozások típus-foglalkozások.

Az AFUE projektben ezt a modellt használjuk. A típus-foglalkozás elemzésének megvalósításához a három transzfer országban, a projekt partnerei az alábbi elhatározások szerint dolgoztak:

- A nevelőszülő foglalkozás egy végrehajtó, nem betanító foglalkozás. Az RM összeállításához vezető elemzési szintek a tevékenységek lesznek, melyeket feladatokra, azokat pedig műveletekre bontják.
- A feladat szintje az, ahonnan majd aztán levezetik a kompetenciákat, vagyis a kompetenciákat a feladatokból vonják le. Ezeket tehát oly módon kell kifejezni, hogy kitűnjön annak a személynek az „intelligenciája”, aki azokat elvégzi.
- A feladat műveletekre bomlik. A műveletek a szakma gyakorlásához szükséges egész szakmai know-how beazonosítását szolgálják. Az alapanyagai lesznek a tudás referenciagyűjtemény megalkotásának.
- A tevékenységek száma egy 5 és 10 közé eső skálán helyezkedik el. Ez a szám teljes mértékben tapasztalatra alapul. Ez a nagyságrend lehetővé teszi egy bizonyos számú kompetencia megszerzését, mely általában húsz körüli. E szám növelése túl aprólékos leíráshoz vezetne, amitől a kompetencia egyszerű hozzáértésként jelenne meg. A kompetencia fogalmának projektben alkalmazott jelentése: „egy egyén képessége források, nevezetesen elméleti, módszertani és gyakorlati tudás mozgósítására”. A feladatnak tehát kellően gazdagnak kell lennie ahhoz, hogy abból következtetni lehessen a különböző elméleti, módszertani, gyakorlati és kapcsolati ismeretekre.

Ugyanazon műveleti módot fogadták el a három országban. Felállítottak egy elemzői csoportot. A csoport elkészítette a nevelőszülő foglalkozás elemzését. Az elemzéseket összevetették a francia nevelőszülő képesítés referenciagyűjteményével, valamint a szakma által Franciaországban kiadott szakmai referenciagyűjteménnyel.

A munkahely elemzésének célja lehetővé tenni tevékenységek és feladatok kialakítását az RM-ben. Ehhez meg kell próbálni beazonosítani minden tevékenységet. Megpróbálhatjuk a tevékenységeket időrendi logika szerint, vagy természetük szerint azonosítani: mit kell tennie az egyénnek ahhoz, hogy a szükséges információkhoz jusson a munkahely fenntartásához; az ügyfél/gyermek fogadásához, tájékoztatásához; az gondozásba vételéhez, ellátásához;

tevékenysége ellenőrzéséhez; a tevékenységéről való beszámolóhoz; a vállalatban való kommunikációhoz?

Egy tevékenység elemzése a tevékenységet alkotó feladatok, használandó eszközök, berendezések, műveleti formák, a know-how azonosítása, amit az egyénnek birtokolnia kell ennél a tevékenységnél. Miről tudhatjuk, hogy egy egyén megfelelően végzi ezt a tevékenységet? Mi az a tudás, amit az egyénnek memorizálnia kell e tevékenység gyakorlásánál? Mekkora az egyén autonómiája (teljes, részleges)?

Össze kellett gyűjteni minden, a foglalkozásra vonatkozó dokumentációt, definíciókat, meghatározó szövegeket, a létesítmény organogramját és a nevelőszülő helyét, a belső képzési programokat, ha vannak stb.

Szakmai tevékenységek és feladatok bemutatása

TEVÉKENYSÉGEK ÉS FELADATOK LISTÁJA

Kód	Tevékenységek	KÓD	Feladatok
A2	A személyre szabott egyéni gondozás tervezése és megvalósítása. A gyermek alapvető szükségleteinek kielégítése	A2.T1	A gyermek számára megfelelő élettér kialakítása
		A2.T2	Kiegyensúlyozott életritmus
		A2.T3	Testi és mentális higiénia
		A2.T4	Biztonságérzet
A3	A személyre szabott egyéni nevelés tervezése és megvalósítása. A gyermek oktatásának, tanulásának kísérése	A3T1	Értékátadás, szocializáció
		A3T2	Tanulásszervezési kompetencia
		A3T3	Iskolai és iskolán kívüli tevékenységek orientálása
A4	A személyre szabott egyéni nevelés tervezése és megvalósítása. A gyermek támogatása a vérszerinti szüleivel való kapcsolatban	A4.T1	A nevelő családtól való elválás, kiválás előkészítése
		A4. T2	A vérszerinti családdal való kapcsolat kialakítása és működtetése
		A4.T3	Segíteni a gyermeket a kettős kötődés megélésében, feldolgozásában
A1	A személyre szabott egyéni gondozás-	A1. T1	A nevelő család feladatainak előkészítése

	nevelés tervezése és megvalósítása. A gyermek integrációja a nevelő családba	A1.T2	A család működése
		A1.T3	A gyermek kapcsolatai
A5	Gyámság és dokumentációs feladatok	A5.T1	Együttműködés a gyámhivatalokkal
		A5.T2	Gyermek gondozásával, nevelésével kapcsolatos feladatok ellátása
		A5.T3	Gyermek érdekeinek képviselője
A6	Önálló életre felkészítés feladatai	A6.T1	Utógondozói ellátás jogszabályi hátterének ismerete
		A6.T2	A gyermek önálló életre való felkészítése
		A6.T3	Pályaorientáció speciális kérdései
		A6.T4	Az ifjúkor sajátos személyiséglelektani időszaka
A7	Különleges szükségletű gyermekek gondozása-nevelése (0-3 éves korú, tartós beteg és fogyatékkal élő gyermekek)	A7.T1	0-3 éves korú gyermek szükségletei
		A7.T2	0-3 éves korú gyermek gondozása-nevelése
		A7.T3	Tartós betegségek specifikumai
		A7.T4	Tartós beteg gyermek gondozása-nevelése
		A7.T5	Fogyatékoságok ismérvei
		A7.T6	Fogyatékkal élő gyermekek gondozása-nevelése
A8	Csoportmunka	A8. T1	Nevelőszülő saját motivációja, saját szerep tisztázása
		A8. T2	A gyermek számára személyre szabott projekt kidolgozása és kísérése szakmai team tagjaként
		A8. T3	Együttműködés és koordináció formáinak ismerete és az abban való részvétel, szakmai kommunikációs készségek (esetmegbeszélés, esetkonferenciák)
A9	Mentálhigiénés támogatás és minőségbiztosítás	A9.T1	Mentálhigiénés és kommunikációs ismeretek és azok gyakorlata
		A9.T2	Személyiségfejlesztés elmélete és gyakorlata
		A9.T3	Szupervízió és egyéb képzések, továbbképzések ismerete. haszna
A10	Kommunikáció a gyermekkel	A10.T1	Megfelelő kommunikáció azonosítása a kedvezményezett kora szerint
		A10.T2	Megfelelő kommunikációs forma alkalmazása

		A10.T3 A10.T4	Kommunikációs hiányok azonosítása Kommunikációs hiányos kijavításának figyelemmel kísérése
--	--	--------------------------------	--

A3 szakmai tevékenység : A személyre szabott egyéni nevelés tervezése és megvalósítása. A gyermek oktatásának, tanulásának kísérése		
A3T1 feladat : Értékátadás, szocializáció		
Feladat leírása	VÁRT EREDMÉNYEK	KRITIKUS PONTOK

Példa az A3 szakmai tevékenység két elemének kidolgozására:

<ul style="list-style-type: none"> • 1. művelet: A gyermek kapcsolati gondjainak (pl. társaival, nevelőivel, szüleivel, stb.) feltárása. • 2. művelet: Asszertív viselkedés elősegítése. A társadalmi beilleszkedés elősegítése • 3. művelet: A város (község, lakóhely) környezeti jellemzőinek (pl. szociális háló), a helyi sajtó, rádió, televízió stb. megismertetése • 4. művelet: A gyermek magatartásának, viselkedésének formálása, ellenőrzése. Legyen képes kezelni a konfliktusokat és ezt a képességet a gyermekben is kifejleszteni. Szabályozott indulati élet elsajátíttatása. • 5. művelet: A „meghallgatás” készségének tanúsítása, a türelmetlen beavatkozások kerülése • 6. művelet: Együttes cselekvés a gyermekkel • 7. művelet: Ideiglenes nevelési helyzet - kontra kötődés, szerepkonfliktusok - szerepdefiníció (szülő-nevelő) A kötődés és a szociális viselkedés összefüggéseinek feltárása. A kötődések pedagógiai megközelítésű vizsgálata, a kötődés nevelő hatásában rejlő lehetőségek feltárása. Szociális kompetencia fejlesztés: a megfelelő készségfejlesztő program alkalmazása. • 8. művelet: Adekvát tanulási tapasztalatokkal a szociális viselkedés tanítása. • 9. művelet: Nevelőszülői látogatások az iskolában, megtudni, hogy mi és hogyan történik ott • 10. művelet: A tanulással töltött idő és a szabadidő helyes egyensúlyának megteremtése • 11. művelet : A tanulás értelmének felismertetése a gyermekkel 	<p>A nevelőszülő képes lesz a gyermekkel feldolgoztatni az új környezet információit, elfogadtatni vele az új helyzetet.</p> <p>A nevelőszülő fel tudja dolgozni saját szerepét, megérti a saját viszonyulását a dolgokhoz.</p> <p>A nevelőszülő képes az együttműködésre az iskolával, meg tudja ismertetni és el tudja fogadtatni a gyermek környezetével, így különösen az oktatási-nevelési intézménnyel az adott helyzetet.</p> <p>A nevelőszülő tudja segíteni a gyermeket az asszertív viselkedésformák elsajátításában és alkalmazásában, a környezetbe történő beilleszkedésben.</p> <p>A gyermek számára értékként jelenik meg a tanulás.</p>	<p>Pszichológiai Ezen a területen is kiemelten fontos időszak a befogadást követő első néhány hónap, a gyermek ekkor fokozott támogatásra szorul.</p> <p>A gyermekek, különösen, akik erős vérszerinti kötődésekkel rendelkeznek, nehezen fogadják el az életükbe lépő új szereplőket.</p> <p>A legtöbb gyermek korábbi kötődési problémákkal rendelkezik, az erről való ismeret és a kezeléséhez szükséges készségek, képességek ezen a területen is fontosak a nevelőszülők számára.</p> <p>Társas A környezeti effektusok romboló hatása az első időszakban folyamatosan és erőteljesen, de a későbbiekben is fokozottan érvényesül a nevelt gyermekek életében, egyedi helyzetük miatt.</p> <p>Gyakran a gyermek esetében külső megjelenés, fejlődési rendellenesség, mentális visszamaradás vagy egészségi állapot más rendellenessége okoz nehézségeket az elfogadásában a társas kapcsolatok szintjén.</p> <p>Az iskola nem mindig felkészült a nevelt gyermekek speciális fogadására, nem ismerik a háttérben zajló folyamatokat.</p> <p>A gyermekek többsége olyan családból kerül ki, ahol nem érték a tanulás, és ez előfordulhat egyes nevelőszülői családok esetében is.</p>
---	---	---

**A3 szakmai tevékenység : A személyre szabott egyéni nevelés tervezése és megvalósítása.
A gyermek oktatásának, tanulásának kísérése**

A3T2 feladat : Tanulásszervezési kompetencia

Feladat leírása	<i>VÁRT EREDMENYEK</i>	<i>KRITIKUS PONTOK</i>
------------------------	-----------------------------------	-------------------------------

<ul style="list-style-type: none"> • 1. művelet: Tájékozódás az iskola (óvoda) nevelési és pedagógiai programjáról, gyakorlottság szerzése az oktatásfogalmakról és – folyamatokról, legyen alapvető ismerete az iskolaérettségről, a beiskolázás követelményeiről, az egyes oktatási intézményekről, a speciális oktatásról • 2. művelet: Információ-szerzés a tananyagtartalmakról és az iskolai (óvodai) oktatási – nevelési módszerekről, kapcsolatot tart az oktatási intézménnyel, törekszik arra, hogy a gyermeket és szükségleteit az iskola elfogadja, beilleszkedését és előrehaladását előítélet ne akadályozza. Tanulási zavarok felismerése. • 3. művelet: Tanulási alapkészségek vizsgálatában való együttműködés, hiányosságok megszüntetésére cselekvési terv készítése és végrehajtása. • 4. művelet: Tanulástechnikai módszerek elsajátítására cselekvési terv készítése és végrehajtása. • 5. művelet: A tanulóhoz otthoni „munkahely” kialakítása, a gyermek tanulásához biztosítja a tárgyi feltételeket és az érdeklődésének megfelelő lehetőségeket, forráseszközök felismerése és biztosítása • 6. művelet: Tanulmányi előmenetel követése, tanuláértékelés a családban, tudja megalapozni és fejleszteni a gyermek tanulási, önművelési szokásait, törekvéseit és felismerni a tanulási nehézségeket • 7. művelet: Következetesség • 8. művelet: Olvasásra, írásra szoktatás • 9. művelet: Hiperaktivitás kezelése • 10. művelet: Figyelemzavar kezelése • 11. művelet: A gyermek szoktatása tanulási és egyéb környezetének rendben tartására 	<p>A nevelőszülő képes legyen a gyermek helyzetéhez, aktuális állapotához, képességeihez, fejlettségi, mentális állapotához igazodva támogatni a gyermeket az iskolai beilleszkedésben, a tanulmányi előmenetelben, képességei kibontakoztatásában, felzárkóztatásában.</p> <p>A nevelőszülő képes legyen az oktatási-nevelési intézménnyel a gyermek érdekében történő együttműködésre, ideértve az intézménnyel kapcsolatos folyamatos kapcsolattartást, kölcsönös információcserét.</p> <p>Képes legyen a gyermek intézményen kívüli fejlesztését megtervezni, végrehajtását megvalósítani, ha szükséges, egyéb szakemberek, intézmények bevonásával</p>	<p>Pszichológiai Az iskola, a pedagógus tekintélyének túlzott tisztelete vagy éppen negligálása fordulhat elő a nevelőszülő részéről. A nevelőszülő nem fogadja el a gyermek képességeit, túlzó elvárásokkal van a gyermek felé. A nevelőszülő nem, vagy túlzóan igyekszik kapcsolatot tartani az oktatási-nevelési intézménnyel.</p> <p>Jogi Helyhiány miatt nem tudja a nevelőszülő kialakítani minden gyermek számára a saját tanulóhelyet.</p> <p>Az iskola nem kap kellően pontos információkat a gyermek tanulmányi előéletéről.</p> <p>Ha a gyermek fejlesztésre szorul, nem mindig adottak a feltételek.</p> <p>Társas A nevelőszülő nem fogadja meg a pedagógus, gyógy-pedagógus tanácsait, otthoni alkalmazásra adott fejlesztési javaslatait.</p> <p>Tanulási problémák sok gyermeknél fellépnek a vérszerinti családból, addigi iskolai környezetből való kikerülés miatt.</p> <p>A tanulmányi eredményt befolyásoló tényezőket (képességek szintje, elmaradások, zavarok stb.), körülményeket a nevelőszülők nem mindig képesek reálisan felmérni, az iskola jelzéseit nem mindig fogadják el.</p>
--	---	--

A családba fogadás szakembere/nevelőszülő szakképzés tulajdonságprofilja Magyarországra vonatkozóan (képesítési referenciagyűjtemény/tulajdonságprofil, modulrendszerű európai képzési program)

A vizsgaanyag (SZVK) felépítésének gyakorlati módszere

Az Európai Parlament előírja²¹ a tagországok számára a kreditrendszerek (ECVET) kialakításához az országos minősítések egységekre bontását, amelyeket « tanulási egységeknek » neveznek²². A vizsgaegységek feladatainak európai listája, mint ahogy azt tartalmazza a parlamenti utasítás 2. melléklete, az alábbi elemekből áll. A listában közzétett feladatok minden egyes tulajdonságát megvitattuk, a feladatokat a nevelőszülő európai minősítésére alkalmaztuk.

Európai feladatok listája
<p>Egy egység a képesítés azon eleme, amely tartalmazza a tudás, a képességek és a kompetenciák koherens együttesét, és amely egy olyan értékelés és érvényesítés tárgyát képezi az ECVET pontszámai révén, amit erre dolgoznak ki. A képesítés több egységet foglal magába, és ezeknek az egységeknek az összességéből áll. A jelölt megszerezheti a képesítést azáltal, hogy összegyűjti az egységeket, amelyeket a különböző országokban és különböző kontextusokban sajátított el (hivatalos, vagy esetlegesen nem hivatalos és informális) az egységek megszerzésére és tanulási követelmények elismerésére vonatkozó országos törvényes rendelkezések értelmében.</p>
<p>A képesítést alkotó egységeket:</p> <ul style="list-style-type: none"> — egyszerű és érthető kifejezésekkel kell leírni az egység által lefedett tudást, képességeket és ismereteket illetően, — a globális képesítéssel összhangban meg kell tervezni és meg kell szervezni, — oly módon kell kidolgozni, hogy biztosítsák a megszerzett tudás értékelését és jogi érvényesítését.
<p>Egy egység megfelelhet csak egy képesítésnek vagy közösen több képesítésnek. A beszámított ismereteket, amelyek egy adott egységet alkotnak, meg lehet szerezni attól a helytől és módtól függetlenül, ahol, és ahogy azokat kialakították. Az egységet tehát nem szabad összekeverni egy oktatási elemmel, amely egy tanulási vagy képzési hivatalos program részét képezi.</p>
<p>A szabályokat és eljárásokat, amelyek a megszerzett tananyag egységeinek jellemzőit határozzák meg, és amelyekhez hozzá kell adni, vagy amelyekkel kombinálni kell az egységeket egy adott képesítés perspektívájában, az illetékes intézmények és a képzési folyamatokban részt vevő partnerek határozzák meg az érvényben levő országos vagy területi szabályo-</p>

²¹ Az európai parlament és az európai tanács utasítására létrehozva egy európai oktatási kreditrendszert szakmai oktatások és képzések esetére 'ECVET' – 2008. április 9.

²² A projekt egységeire használt kifejezés « vizsgaegység ».

zások szerint.

Egy egység követelményeinek az alábbiakat kell tartalmazniuk :

- az egység főcíme,
- esetegesen azon minősítés (vagy minősítések) címe, amelyekhez az adott egység tartozik,
- minősítés tananyaga a CEC/EKKR szintjéhez viszonyítva, és ha lehetséges, az országos minősítési kerethez viszonyítva,
- a megszerzett tudás, amelyet az egység tartalmaz,
- eljárások és megszerzett tudás értékelési kritériumai,
- az egységhez csatolt ECVET pontok,
- az egység érvényességének időtartama, szükség szerint.

Egy vizsgaegység a szakképesítés egy része. A szakképzésben résztvevő részben is elsajátíthat bizonyos kompetenciákat, míg másokat nem. Ennek megfelelően a bizonyítványok is vizsgaegységekre tagolódnak. Mindegyik vizsgaegység megfelel bizonyos számú kompetenciának, ezek a kompetenciák pedig bizonyos szakmai tevékenységeknek. Ez lehetővé teszi valamely alkalmazhatóságát a munka világában. A megszerzett vizsgaegységek lehetőséget adnak bizonyos szakmai tevékenységek gyakorlására és előírhatják kiegészítő képzések keresését a hiányzó részek pótlására.

Képzési modulok kínálatának bemutatása Magyarországon

A képzési kínálatot bemutató táblázat

UF1						
Szakmai anyag	Vizsgaegység	Modul kódja	Modul leírása	Időtartam	Szint (CEC/EKKR)	Kredit (ECVET)
A1.	UC1	M.1.1	Gyermekellátási alapfeladatok	40	3	2
UF2						
Szakmai anyag	Vizsgaegység	Modul kódja	Modul leírása	Időtartam	Szint (CEC/EKKR)	Kredit (ECVET)
A2.	UC2	M.2.1	A családi környezet felkészítésének feladatai	40	3	1
UF3						
Szakmai anyag	Vizsgaegység	Modul kódja	Modul leírása	Időtartam	Szint (CEC/EKKR)	Kredit (ECVET)
A3.	UC3	M3.1	A gyermek képességeinek kibontakoztatásával kapcsolatos feladatok	40	3	2
UF4						

Szakmai anyag	Vizsgaegység	Modul kódja	Modul leírása	Időtartam	Szint (CEC/EKKR)	Kredit (ECVET)
A4.	UC4	M.4.1	Az önálló életre való felkészítés feladatai	40	3	1
UF5						
Szakmai anyag	Vizsgaegység	Modul kódja	Modul leírása	Időtartam	Szint (CEC/EKKR)	Kredit (ECVET)
A5	UC5	M.5.1	A gyámsággal kapcsolatos feladatok	40	3	1
UF6						
Szakmai anyag	Vizsgaegység	Modul kódja	Modul leírása	Időtartam	Szint (CEC/EKKR)	Kredit (ECVET)
A6.	UC6	M.6.1	A nevelőszülő dokumentációs feladatai	40	3	2
UF7						
Szakmai anyag	Vizsgaegység	Modul kódja	Modul leírása	Időtartam	Szint (CEC/EKKR)	Kredit (ECVET)
A7.	UC7	M.7.1	Különleges szükségletű gyermekek gondozása, nevelése	90	3	2
UF8						
Szakmai anyag	Vizsgaegység	Modul kódja	Modul leírása	Időtartam	Szint (CEC/EKKR)	Kredit (ECVET)
A8.	UC8	M.8.1	Csapatmunka	90	3	1
UF9						
Szakmai anyag	Vizsgaegység	Modul kódja	Modul leírása	Időtartam	Szint (CEC/EKKR)	Kredit (ECVET)
A9	UC9	M.9.1	Mentálhigiénés támogatás és minőségbiztosítás	90	3	2
UF10						
Szakmai anyag	Vizsgaegység	Modul kódja	Modul leírása	Időtartam	Szint (CEC/EKKR)	Kredit (ECVET)
A10	UC10	M.10.1	Kommunikáció	90	3	2

Példa egy vizsgaegységre a magyar munkacsoport anyagában:

**UC N°3 (VIZSGAEGYSÉG): A gyermek képességeinek kibontakoztatásával
kapcsolatos feladatok**

Szám	Ismeretek	Leírás
E1	C1, C2,	<p>Vizsga leírása : Bemutatja az egyéni fejlesztési terv és a beilleszkedéshez kapcsolódó dokumentáció elkészítésének szempontrendszerit, lépcsőfokait, s javaslatot tesz fejlesztő tevékenységre.</p> <p>Időtartam : 1 óra</p> <p>Megvalósítási feltételek : semmi</p> <p>Felkészülési idő : benne foglalt</p> <p>Vizsga formája: gyakorlati</p> <p>Osztályozási rendszer (számmal, szöveges) : 1-20 pont Az értékelés szempontjai> Helyi tételsor alapján</p> <ul style="list-style-type: none"> • Szakmai tartalom> Szakmai ismeretelemek (10 pont) • értékelendő kompetenciák: döntésképeség, rugalmasság, nyelvhelyesség, közérthetőség, udvariasság, logikus gondolkodás, kreativitás, ötletgazdagság, helyzetfelismerés (10 pont) <p>Vizsgabizottság : egy szakember és egy oktató</p> <p>ECVET : 2; szint 3-4</p>

VIZSGAANYAGBAN ÉRTÉKELT ISMERETEK LISTÁJA ÉS ISMERETEK RÉSZLETEZÉSE :

1.A megismeréshez szükséges technikákat sajátít el	<p>1.1Megismeri a gyermek adottságait, képességeit, előtörténetét</p> <p>1.2Megismeri a gyermek különleges és speciális képességeit</p> <p>1.3Törekszik a szociokulturális és az adottságokból eredő hátrányok csökkentésére. Gondoskodik a szellemi és erkölcsi fejlődést szolgáló, kulturális értékekhez való hozzájárásról. Biztosítja a gyermek kötelező oktatásban való részvételét.</p>
2.Fejlesztő tevékenységet folytat	2.1Megalapozza és fejleszti a gyermek tanulási, önművelési, művelődési szoká-

	<p>sait, igényeit. Figyelemmel kíséri a gyermek iskolai előmenetelét.</p> <p>2.2Pozitívan kezeli az átlagtól való eltérést a gyermek képességeiben</p> <p>2.3Részt vesz a családi helyzete rendezésében. Elősegíti a gyermek vérszerinti vagy örökbefogadó családba való visszakerülését.</p>
--	---

Példa egy modulra:

<p>MODUL KÓDJA : M 3.1</p> <p>A gyermek képességeinek kibontakoztatásával kapcsolatos feladatok</p>	<p>Modul leírása :</p> <p>A modul célja, hogy a képzésben résztvevők ismereteket szerezzenek a gyermek fizikai és pszichológiai fejlődésének egyes állomásairól, továbbá valós betekintést nyernek a lehetséges tehetséggondozásról és az esetleg szükséges rekreációról is. A modul során a játékokra, mint képességfejlesztő és nevelő elemre nagy hangsúly esik.</p>
<p>Modul céljai</p>	<p>Tudás (elméleti ismeretek) Játék, tehetséggondozás, rekreáció, fizikai és pszichológiai ismeretek</p> <p>Képességek (gyakorlati ismeretek) Megismeri a gyermek adottságait, képességeit Megalapozza és fejleszti a gyermek tanulási, önművelési, művelődési szokásait, igényeit Biztosítja a gyermek kötelező oktatásban való részvételét Figyelemmel kíséri a gyermek iskolai előmenetelét Biztosítja a gyermek számára a szakszerű segítségnyújtás lehetőségét Törekszik a szociokulturális és az adottságokból eredő hátrányok csökkentésére Megismeri a gyermek különleges és speciális szükségleteit Gondoskodik a szellemi és erkölcsi fejlődést szolgáló, kulturális értékekhez való hozzájárulásról Elősegíti a gyermek vérszerinti vagy örökbefogadó családba való visszakerülését</p> <p>Kompetenciák (készségek) Együttműködési képesség Csapatlét Gyermekjátékok használata Kreativitás Koncentráció</p>
<p>Tartalom</p>	<p>A gyermek képességei Speciális élethelyzetből adódó lélektan Különleges és speciális szükségletű gyermekek</p>

	<p>A gyermek magával hozott normái és szokásai</p> <p>A játék és a tanulás személyiségfejlődésben betöltött szerepe</p> <p>- Gyermek fejlődésének szakaszai (fizikai, pszichikai és kapcsolati, érzelmi és szexuális, stb. szempontból)</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ pszichomotorikus és érzelmi fejlődés ☞ gyermek és a testének felfedezése ☞ test ábrája ☞ mi az érzékenység? (hogyan fejlődik a gyermekeknél? alap biztonság fogalma és korai interakciók) ☞ kisgyermek és gyermek pszichikai élete, és a pszichológiai, érzelmi fejlődés különböző szakaszai ☞ a különböző szakaszok, a záróizom kontroll elsajátítása (neuropszichológiai és pszichológiai érés fontossága a záróizom kontroll elsajátítására vonatkozóan a gyermekekre alkalmazott tanulás révén, a tisztaság szociális, családi és érzelmi szervezetben, felnőttek szerepe ennek elsajátításában) ☞ Oidipusz komplexus időszaka és helye a személyiség kialakulásában ☞ szexualitás és nemek differenciálása (különböző fejlődési szakaszok: nemi szervek megismerése, a nemek közötti különbségek megismerése, az élet eredete, az anyaság kérdése (vonatkoztatva a pszichológiai, érzelmi fejlődés szakaszaira), szexuális kíváncsiság, értelmet adni a gyermek a szexualitással szembeni viselkedésének, gondolatok a szexualitás társadalmi és kulturális megjelenéséről) ☞ a nyelv (nyelv a személyiség fejlődésében s kialakulásában, nyelv fejlődése, beszélt nyelv előtti verbális intelligencia), a családi, társadalmi és kulturális kontextus fontosságának kimutatása a nyelv elsajátításában, verbális és nem verbális nyelvi elemek, nyelvi zavarok (késői beszédfejlődés, képzési zavarok, diszfázia, afázia, stb.) <p>➤ Szociális fejlődés</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ néhány szakasz a gyermek korának függvényében: különböző kapcsolatok fejlődése (gyermek/szülő – gyermek/más felnőttek – gyermek/más gyermekek) <p>➤ A gyermek intellektuális fejlődése</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ mi az intelligencia? az intelligencia többoldalú megközelítése ☞ hogyan alakul ki a gyermekeknél? ☞ melyek a fejlődési „akadályok”: ☞ hogyan lehet elősegíteni az ismeret és a megértés iránti figyelmet? ☞ hogyan viselkedjek a befogadott gyermek iskolai bukása esetén? ☞ intellektuális lemaradás, koraérett gyermek: jobban megérteni és figyelemmel kísérni a "más" gyermeket
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Emmi Pickler elméletének bemutatása ☞ szabadon mozogni <ul style="list-style-type: none"> ☞ kapcsolatok a szenzoriális ébredés és az szellemi ébredés között ☞ Játék és játékszerek szerepe a gyermek fejlődésében ☞ Segítés abban, hogy megteremtsék a gyermek ébredését elősegítő feltételeket ☞ Ébredést fékező tényezők ☞ Játékos tevékenységek, játék és szabadidő: festés, olvasás, mondókák, motoros tevékenységek
Célcsoport	Nevelőszülő a munka során
Pedagógiai módszerek	Elsősorban: Elméleti ismeretek Ismeretek cseréje, tapasztaltok Brainstorming használata
Időtartam	40 óra
Értékelés	Szükség szerint
Források	(A pedagógiai eszközök kódjai)

Az európai szintézis tíz vizsgaegység megtartását rögzíti, amely mind a négy ország nemzeti programjával kompatibilis.

A nevelőszülő szakképzés vizsgaegységei Franciaországban, Magyarországon, Bulgáriában és Romániában – európai szintézis

UC 1. A gyermek befogadása és integrációja a nevelő családba

- Otthoni higiénia és biztonság
- Mindennapi étkezési higiénia és táplálkozási zavarok
- A gyermek bioógiái ritmusa
- Fizikai és pszichés rosszulletek tüneteinek enyhítése, megfelelő reagálás

UC 2. A gyermek tanulmányainak figyelemmel kísérése

- A gyermekkor fejlődési fázisai
- A serdülőkor fejlődési folyamata
- Bűnözés kockázatának kezelése : javítás, értelmezés a gyermek lelki-érzelmi fejlődésének megfelelően
 - Az skolarendszer és szerepe a tanulás fejlesztésében (tanulási zavarok, diszlexia, hiperaktivitás ...)
 - A megelőzés és ellátás intézményi feladatai: a speciális ellátás eszközei
 - Kulturális és szabadidős tevékenységek (egy szabadidős, szórakoztató tevékenység beiktatása)

UC 3. Kommunikáció a gyermekkel

- A megfigyelés és meghallgatás módszerei, az információközvetítés sémája, aktív hallgatás

UC 4. A gyermek mindennapi életének megszervezése

- A szokások kialakításának folyamata és a gyermek segítése. Az ismétlések és a mindennapi rítusok kialakítása.
- Kötődés, elszakadás és önállósodás. A kötődés zavarai. A kötődés különböző formái Bolwby elmélete szerint és fejlődésük az életszakaszok során ; komplex okok (szociális, egészségügyi, pszichológiai ...) a gyermek és családja szétválásában, a különválás hatásai és következményei

UC 5. A gyermek jogainak biztosítása és tiszteletben tartása

- A nevelőcsalád különböző tagjainak helye és szerepe a nevelt gyermek gondozásának vonatkozásában
- Szülői hibák, nem megfelelő szülők; a gyermek figyelemmel kísérése a nem megfelelő szülőkre tekintettel.
- Kapcsolati kudarcok ; érzelmi hiányosságok
- Visszaélés
- Fizikai és érzelmi intimitás a gyermek életkorától és élettörténetétől függően, figyelembe véve a gyermek fejlődésének megfelelő kulturális dimenziókat
- Interkulturális, vallási és rituális dimenziók, más kultúrák és azok jelentése a gyermek számára;

UC 6. A gyermekre és nevelésére vonatkozó okmányok vezetése**UC 7. A gyermek épségének és biztonságának biztosítása**

- Teendők vész helyzetben, kisgyermekek egyedi szükségletei
- Gyermek és serdülők egészségvédelme

UC 8. Szakmai kommunikáció

- Törvények és rendeletek kontextusa : gyermekjogok, családjog, gyermekvédelmi jogszabályozás
- Intézményi és adminisztratív keretek a nevelt gyermekre vonatkozóan ; a nevelt gyermekkel és a nevelő családdal kapcsolatos család- és gyermekvédelmi törvényi feltételek, jogi és intézményi védelem
- A nevelőszülőség fejlődése
- A gyermekvédelem különböző intézményei ; a nevelőszülő státusza a gyermekvédelem rendszerében

- A tartós nevelésbe vétel különböző szereplőinek helye, az őket illető jogok és kötelességek

UC 9. Pluridisziplináris (szakmaközi) csapatmunka

- A nevelőszülő saját felelősségének ismerete a csapatmunkában (szakmai titoktartás, családlátogatás...);
- A nevelőszülő kapcsolódása a nevelőszülői hálózathoz (az intézményhez tartozás érzése)

UC 10. Szakmai ismeretek és képességek fejlesztése

Fontos része a projektnek a *pedagógiai eszközök gyűjteménye*, amely nyomtatott, szöveges, képes és egyéb médiumok nemzetközi forrásait teszi hozzáférhetővé a felnőttképzők számára, valamint a *képzők képzése* 4 napos program, amely a partner országokban 15-15 oktató szakember számára mutatja be az eredményeket, ismerteti meg az EKKR-nek az AFUE projektben használt módszertanát, s a résztvevők kontrollját is beépíti a végső változatba.

Összefoglalás

A nevelőszülő szakképzésnek az EKKR és az ECVET szerinti, modulrendszerű, kompetenciákra épülő kidolgozása során szembe kellett néznünk azzal a nehézséggel, hogy nemzeti szinten nincs kidolgozva a kreditrendszer és emiatt az igazolásokat és a részleges elismeréseket egyelőre nem lehet a nemzetközi standardok szerint kiadni. Előre léptünk a moduláris képzési program kiegészítésében, a több lépcsős képzésmóddal kidolgozásában. Ez továbbfejleszthető, jelenleg kidolgozás alatt áll – a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karán – a magyar tervekhez igazodó, más szakterületekhez és szintekhez kapcsolódó továbbképzési rendszer. A projekt nyomán – és más törekvésekkel összhangban, amelyek a nemzeti szakképzési és felnőttképzési intézet körül formálódnak – a szakmának perspektivikusan ki kell dolgoznia a nemzeti szakképzési kreditrendszert és ahhoz illesztve egy egységes, az európai elveknek megfelelő szak- és továbbképzési modellt.

Irodalom

1. A magyar résztanulmány és bibliográfiája: doc. 1_HU_hu :*Állapotrajz és diagnózis a szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek szociális és nevelési ellátásáról és a nevelőszülők szakképzési szükségleteiről Magyarországon* in: www.projetafue.eu
2. *A nemzeti képzési keretrendszerek kidolgozása Európában* (2010. augusztus) CEDEFOP: Európai Szakképzés-fejlesztési Központ Munkanyag: ecvet.nive.hu/download.php?filename=Kepesitesi_kreditrendszerek...hu.. megtekintés: 2011.08.05.
3. A partnerek referenciái az AFUE honlapján: www.projetafue.eu/contact_bg.php; www.projetafue.eu/partenariat.php

4. Conseil de l'Europe. Assemblée parlementaire Doc. 9692. *Amélioration du sort des enfants abandonnés en institutions*. In: http://www.assembly.coe.int/ASP/Doc/DocListingDetails_F.asp?DocID=10382 Megtekintés: 2011.08.04.
5. *Document de travail de la commission „vers un cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie”*. Bruxelles, 8/7/2005, SEC(2005) 957,
6. EKKR szöveg: http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_hu.pdf ; EKKR értelmezése: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/brochexp_hu.pdf megtekintés: 2011.08.04.
7. Europass bizonyítvány: in: *Európa Tanács a minősítések transzparenciájáról* szóló 1992. december 3-i 93/C 49/01 Határozata, a Tanács *szakmai képzési bizonyítványok transzparenciájáról* szóló 1996. július 15-i 96/C 22/04 Határozata, illetve az európai Parlament és Tanács 2001. július 10-i 2001/613/CE Határozata, amely a *diákok, a képzésben részt vevő személyek, önkéntesek, tanárok és oktatók mobilitásáról* rendelkezik az EU-ban.
8. Guide du transfert de projet AFUE kézirat in: www.projetafue.eu
9. *Gyermekeink védelmében* c. törzslap, in: www.szmm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID
10. <http://europass.cedefop.europa.eu> © Communautés européennes 2002
11. Jákó Melina: A kompetencia fogalma és értelmezési lehetőségei. In: <http://www.erak.hu/szemelvenyek/kompetenciafogalom.pdf> Megtekintés: 2011.08.05.
12. Le Boterf (G), 1997, *Compétence et navigation professionnelle*, Paris, Editions d'organisation Pl.: <http://www.dijon.iufm.fr/static/formform/ac equip for/outils/L2p42.htm>
13. Lippóy Dóra – Lükő István – Tombor Viktória: *A nevelőszülő képzés korszerűsítése*. In Tudásme- nedzsment XII. évfolyam 1. szám 2011. április 30-44. 31.o.
14. Lükő István háttér tanulmánya az AFUE-projekthez: *A szakképzés keretei Magyarországon. A francia Assistant Familial (Nevelőszülő) szakképzettség átvihetőségének feltételei a szakképzési szükségletekről készült állapotrajz alapján*
15. Maastrichti közlemény a szakoktatás és szakképzés területén való fokozott európai együttműködés jövőbeli prioritásairól, 2004. december 14. in: http://ec.europa.eu/education/news/ip/docs/maastricht_com_en.pdf Magyarázat: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_hu.html

LIPPÓY DÓRA

**FENNTARTHATÓ FEJLŐDÉS, FENNTARTHATÓ TÁRSADALOM,
FENNTARTHATÓ VÁROS/FALU ÉS FELNŐTTOKTATÁS**

*Okl. Emberi erőforrás tanácsadó
Pécsi Tudományegyetem, Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar
Szak,- és Továbbképző Intézet
7633 Pécs, Szántó Kovács János u. 1/B.
e-mail:
lippoy.dora@feek.pte.hu*

Kulcsszavak: fenntarthatóság, környezetpedagógia, tanösvény, ökológia, környezetvédelem

Abstract

A cikk bemutatja, hogy a jövőért való felelősség kialakításában a különböző társadalomtudományoknak milyen szerepe és lehetősége van. Egyben az integrált, a rendszer, és holisztikus szemléletű környezeti felelősség kialakításának területeit és főbb nézeteit is bemutatjuk. Mindezek keretében érintjük a környezetszociológia, a környezet ergonomia és a környezetpedagógia fontosabb nézeteit, álláspontjait, a növekedés és fejlődés, a veszélyek és remények kapcsolatát. Egy diplomamunka keretében a szerző empirikus kutatást végzett a fenntarthatóság és a felnőttképzés kapcsolatáról három terepi helyszínen, alapvetően kétféle módszerrel. Ennek eredményei is bemutatásra kerülnek ebben a tanulmányban.

Abstract

The article aims to give an overview of the substantial views and standpoints of environmental sociology, environmental ergonomics and environmental pedagogy, the relation of growth and development, threats and hopes. In the framework of a thesis, the author conducted empirical research on the relation of sustainability and adult education in three field locations with two methods. The results are also presented in the study.

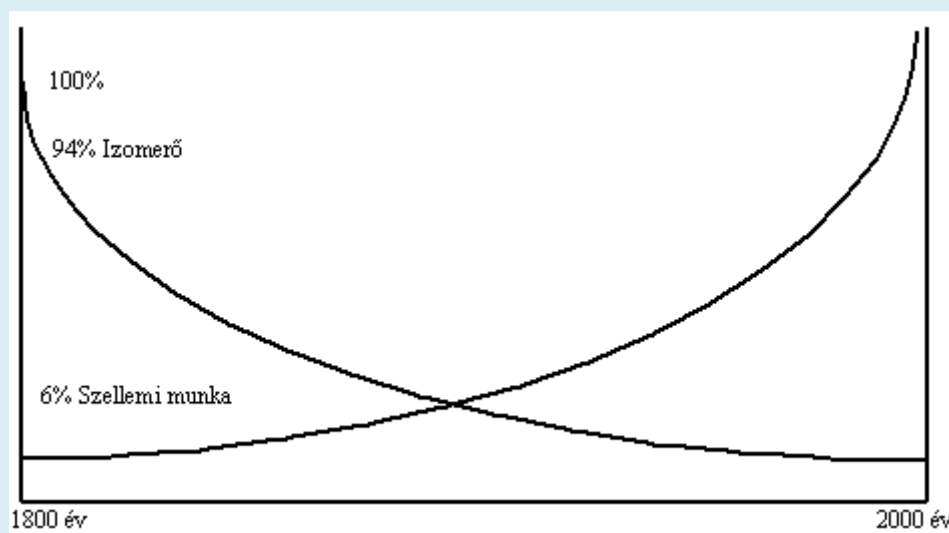
1, A technikai fejlődés és következményei

1.1 A technikai fejlődés és hatótényezők

Általában igaz az, hogy ha valamelyest követni akarjuk a technikai fejlődésnek a menetét, akkor célszerű valamilyen **modellben** gondolkodni. Különösen, ha a fejlődésnek az utóbbi két évszázadban bekövetkező **trendjét** akarjuk megragadni. Az emberi tevékenység alkotóelemeit /fizikai, szellemi/ a működtetést /eszköz, technika/ és a termelés hatékonyságát össze kell vetni. Ezt az összevetést szolgálja az alábbi ábrán látható modell, amely a technikai fejlődést négy szakaszra bontja.

Termelékenység	200\$/fő/év		2000\$/fő/év	20e\$/fő/év
Működtetés módja	Kézi izomerő	Emberi erő (Izomerő mech. átlag)	Motorikus izome. Szellemi tevékenység	Agy (Intelligencia)
Előáll. eszköze	Szerszám	Munkagép	Erőgép	Automaták

1. táblázat: A termelékenység alakulása



1. ábra: A technikai fejlődés modellje

Amint az ábrán látható „exponenciálisan” nő a szellemi tevékenység és csökken az izomerő aránya. Szinte százszorosára emelkedett az egy főre jutó produktum évenkénti értéke. Látható továbbá a technikai eszközök, és a technológiák változása a történelem során.

Árnyaltabb képet kapunk, ha az utóbbi néhány évtizedben történt változásokat a technikai fejlődés **fő vonulataiban** elemezzük. Lükő István nézete szerint (1) ez a fejlődés három területen mérhető le, amelyek a következők:

1, Az energia felhasználása. A villamos energia – benne a magenergia – tömegméretű felhasználása, ill. elterjedése gyökeresen átalakította az ipart, a mezőgazdaságot, a

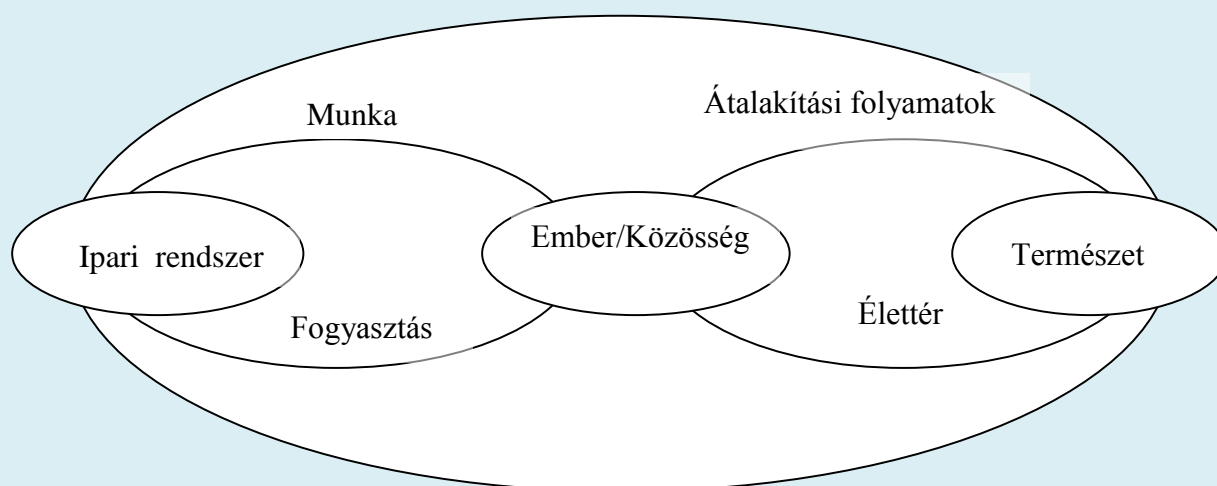
közlekedést, a háztartást, nem utolsó sorban az ember közvetlen lakóhelyi környezetét, életmódját.

2, Az irányítástechnika. Ma már elválaszthatatlan az embertől az irányítástechnika vagy másképpen az automatika. A modern irányítástechnika nem a célban, hanem a felhasználható eszközök rugalmasságában különbözik a korábbi konstrukcióktól, ill. mechanizmusoktól.

3. Az informatika. Ez a harmadik fő technikai vonulat, amelynek a fejlődése egyidős az emberi élettel. Az eszközök fokozatos fejlődése tette lehetővé a civilizáció kialakulását, fejlődését. Az elmúlt évszázadokhoz képest a mai kor informatikája elsősorban az eszközök gyorsaságában és rugalmasságában különbözik.

1.2 A technikai fejlődés következményei

Ahhoz, hogy eljussunk a fenntartható fejlődés elveihez célszerű előbb a **dimenziókat is megjelenítő** körfolyamatokat leírni, illetve bemutatni. *Joseph Huber* teóriájára hivatkozhatom, akinek a felfogása ezen a téren megegyező az enyémmel. Nevezetesen a három nagy rendszer a következő: **Ipari rendszer (technoszféra), az ember-társadalom relációja (szocioszféra), valamint a természet (bioszféra)** *Huber* nézete szerint ezek **között bomlott meg az egyensúly az ipari rendszer túlsúlya miatt**. Vagyis zavarok keletkeztek a körfolyamatokban, amit az **ökológiai modernizáció** révén az ipari rendszer hibáit ki kell javítani. Melyek azok a körfolyamatok, amelyeknél az egyensúly felbomlott? A következőkben ezt ábrázoljuk



2, ábra Alap körfolyamatok Huber nyomán

1.3 Globális problémák és életérzések

Mindnyájunk előtt ismert *Konrád Lorenz* (3) munkája, a „Civilizált emberiség nyolc halálos bűne”. A túlnépesedés, az élettér elpusztulása, versenyfutás önmagunkkal, az érzelmek fagyhalála, genetikai hanyatlás, a tradíció lerombolása, a dogmák ereje, és az atomfegyverek ma is „aktuális bűnök”.

Talán az egyik legnehezebb feladat most az előzőekben ismertetett „nyolc halálos bűn” után egybefűzve lerövidíteni azt a három tartalmi kört, amelynek kifejtését egyfajta környezetszociológiai vázlatnak is tekinthetjük, ugyanakkor egy irdatlan nagy irodalmi háttérrel rendelkező terület. Mindenek előtt *Alain Pave és Marcell Jollivet* francia tudósok interdiszciplináris megközelítésű listáit kell megemlíteni amelyet 1992-ben publikáltak. Ebben a „listában” a biológiai diverzitástól a járványokon át a természeti kockázatokig számos a környezet védelmére vonatkozó paradigma is megjelenik, mint pl. a planetáris egyenlőtlenségek, a humán fajok közötti szolidaritás. Ebben a tanulmányban külön kiemelem az egyre erősödő társadalmi-gazdasági migrációt, és a klímaváltozás következtében napjainkban meginduló **klímamenekültek** jelenségét. Folytathatjuk a sort a Német Fejlődés és Béke Alapítvány jelentésével, amely 24 trendet állapított meg.

Az ember társadalmi helyzetét ebben a globális környezeti probléma rendszerben nehezebb leírni, meghatározni. Éppen ezért inkább „életérzéseket” lehet megfogalmazni, amely ebben a technikalizálódott környezetben meghatározza a viselkedésünket is. *Farkas János* nyomán (2) csak felsorolom ezeket az életérzéseket:

- Tudomány és technikafélelem
- Tapasztalatvesztés és szakértelem
- Kockázattársadalom
- Az elkábelesedett társadalom.

1.4 Technika-technológia fogalma

Aligha kell bizonyítani, hogy a technológia, a technika és az informatika szerves, szoros kapcsolatban vannak egymással. Ha rövid „képlettel akarnánk ugyanis leírni a **technológia lényegét**, akkor azt a következőképpen tehetnénk:

Technológia = Nyersanyag + Energia + Technika (Eszköz) + Tudás + **Információ**

A nyersanyag feldolgozásához tehát az energián, az eszközökön (gépek, műszerek, berendezések stb.) kívül információra is szüksége van az embernek, hogy a **műveletek láncolata** optimális végterméket, minimális hulladékot eredményezzen. Amint már az alapfogalmaknál láttuk, hogy a technika és a technológia miben különbözik, illetve miben azonos, és hogy a technika fejlődése a technológia fejlődését is jelenti. Amint látjuk a nyersanyag és az energia két olyan „**kritikus környezeti problémát**” okozó tényező, amely önmagában is középpontba állít mindent a ma embere és társadalmi számára. Vagyis a nyersanyag források kimerülése, a természeti környezet tönkretétele, vagy az energia előállítás technológiájának lassú változása igazi kihívás. Az alternatív és megújuló energia termelés elveinek és fizikai alapjainak tanítása a természettudományos alapoktatás, szak és felsőoktatás egyik reform területe kellene legyen.

2, A fenntarthatóság elve és a lábnyomatok

2.1 Utópiák, a természetfelfogásaink

Az ökológiai utópiákhoz a természeti felfogásunk változásának a korszakait célszerű áttekinteni. Ennek során az alábbi szakaszokat lehet elkülöníteni:

- A mítoszok kora
- Gondnokság a természet felett
- Imperialisztikus szemlélet
- Romantikus természetfelfogás
- Hedonista természetfelfogás
- Posztmodern természetfelfogás.

Joseph Huber szerint megbomlott az egyensúly az ipari rendszer (technoszféra), az ember-társadalom relációja (szocioszféra) és a természet(bioszféra) között, az ipari rendszer túlsúlya miatt. Vagyis zavarok keletkeztek a körfolyamatokban.

Végül az ökológiai utópiákról *Karl Mannheim* azt írja, hogy ha a fennálló társadalom szétrobban, akkor a célkitűzés megvalósul az utópiában. Ha csak a társadalmat kritizálása valósul meg, akkor ez az ideológia.

2.2 A fenntartható fejlődés elvei, az ökológiai lábnyomat

A növekedéskritikusok új elméletéhez elvek fogalmazódtak meg, amelyeket tételszerűen felsorolok:

- A **holisztikus** megközelítés elve

Leginkább a rendszerszemléletű megközelítést igényli ez az átfogó, átívelő gondolkodás. Szlogenje ma már közhelynek számít. "Gondolkozz globálisan cselekedj lokálisan".

- Az **integráció** elve
- A **tartamosság** elve
- A **megelőzés** és elővigyázatosság elve
- A **helyi erőforrások** hozzáadásának elve
- A **stabilitás** és a sokféleség megőrzésének elve.

Az **ökológiai lábnyomat** fogalmát, illetve koncepcióját *Mathis Wackernagel és William E. Rees* tették közre *Ökológiai lábnyomatunk* c. könyvükben. Az emberek, a társadalom által elfoglalt tér nem csak az élet kielégítéséhez szükséges "termelési" teret, hanem a hulladékok által kibocsátott teret is magában foglalja. Tehát nem csak akkora teret foglalunk el bolygónk felszínéből, mint amelyen életünk zajlik, hanem annál sokkal nagyobbat. Egy város lakossága igénybe veszi azt a teret, ahonnan erőforrásai származnak, meg azt is, ahová a hulladékot el tudja helyezni. Ha sorbavesszük ezek után mindazon területeket, amelyeket igénybe veszünk, akkor a következő **összetevőket** kell megemlíteni:

- Energiagazdaság által használt terület (Fosszilis energiahordozók)

- Épített környezet (Lakóterület)
- Élelmiszer előállítás (Agrárterület)
- Faanyag (Erdőgazdálkodás területe)

Fel lehet rajzolni a térképen minden ország mellé azt a területet, amelyet ténylegesen igénybe vesz. Ezen fogalom, vagy inkább *Gyulai Iván* nyomán "**a fenntarthatóság kvantumja**" segítségével is kimutatható az, hogy az elmúlt évszázad során, ahogyan nőtt az igénybe vett terület, úgy csökkent a rendelkezésre álló, vagy hasznosítható földfelszín. A fent említett szerzők bevezették az **ökológiai deficit** fogalmát, ami nem más, mint a rendelkezésre álló, ökológiailag produktív földterület és az ökológiai lábnyomat különbsége.(4) A deficitek és szuficitek az egész Földre és egyes földrészekre, egyes országokra is kiszámolhatjuk.

2.3 Digitális lábnyomat

Ma már nem meglepő, hogy az ökológiai lábnyomat mintájára más területekre is kiterjesztjük a lábnyomat használatát. Mindennapi életünk során rengeteg digitális nyomot hagyunk: telefonhívásaink, internetes kapcsolataink, vásárlásaink, beléptető kártyáink digitálisan tárolt adatok tömegeit eredményezik tevékenységeinkről, szokásainkról, kapcsolatainkról. Hasonlóan az ipari termelésről, a szolgáltatásokról, a kultúra, vagy a sport világából hatalmas mennyiségben képződik információ. Így a személyi és szervezeti keretek között az adatok az ember i tevékenység komplex rendszeréről vallanak. Ehhez a „vallatáshoz” fel kell deríteni a hálózatok topográfiája és működése közötti összefüggést. Mindez az informatika tudománya segítségével a hálózatok elméletével foglalkozóktól várható elsősorban. Ezekről a kérdésekről hallhattak előadást a Mindentudás Egyetemén *Kertész Jánostól*.(5)

3, Társadalom-település és iskola kapcsolata a környezettudatosság fejlesztésében

3.1 Harmonikus fejlődés, fenntartható társadalom

A harmonikus fejlődés a neoklasszikus közgazdaságtan által bevetett fogalom, amelyben a "dinamikus egyensúly" jelenik meg. Az előzmény fogalom a **megfelelő technologia=appropriate technology** volt, amely a fejlődő országok számára definiálta a használható technikát, a használható és alkalmazható technológiák fajtáit. Lényegében az önellátás jellegét fejezi ki az ebből az időből származó kifejezés is a "**self-reliant development**". Magának a **fenntartható fejlődés (Sustainable Development)** kifejezésének a története 1980-ban kezdődik, amikor az **IUCN=International Union for the Conservation of Nature and Natural Resources**, vagyis a Természet és a Természeti Erőforrások Védelmének Nemzetközi Szövetsége bemutatta a Világvédelmi Stratégiát.

Ma már sok meghatározás és osztályozási fajta létezik, amelyek azonban alapvetően megkülönböztetik a **fenntartható növekedést** és a **fenntartható fejlődést**.

Számunkra meghatározó a fenntartható falu és a fenntartható város fogalma, amely nem egyszerűen sajátos településbeli nagyságrendi differenciát, hanem minden területen

fogyasztási különbséget, elosztási hálózatokban való különbözőséget is jelent. Így pl. az **alternatív, vagy megújuló energiatermelés és elosztás** lokális rendszerét ezek befolyásolják. Mit jelent adott településen élni, annak fejlődését fenntartani, a lakosságot ennek érdekében bevonni? Vagyis a fiatalok és a felnőttek együttes részvétele a helyi problémák megoldásában.

3.2 A KN-t segítő nézetek, elméletek

Environmental care

Fordítás szerint **törődés a környezettel**. Ez azonban mutatja a filozófiájában, cselekvés motivációjában is eltérő megközelítést a miáltalunk használt környezetvédelem fogalmától. Vagyis a megelőzés, a törődés segít a károk megelőzésében, illetve a megvédésben. Hollandiában és más fejlett európai országban a vállalatok működésének egyik vezérelve.

A környezetbiztonság, környezet-ergonómia

A környezetbiztonság technikai megközelítése az ember egészségvédelméhez, ezen keresztül az ergonómiához kötődik. Az ergonómia hagyományos felfogásban a "skálák, fogantyúk, pedálok ergonómiája". Ma már azonban a hatásköre kiterjed az emberi tevékenység és közvetlen szinteréül szolgáló környezet kölcsönhatására is. Tulajdonképpen ez a **környezetergonómia**, amely korábban elsősorban a munkahely mikroklímájának (hőmérsékleti viszonyok, légnedvesség, légsebesség) zajviszonyainak, vibrációjának, megvilágításának, levegőminőségének a vizsgálatát jelentette. Vagyis a komfortérzésre és a teljesítményre gyakorolt hatásokkal foglalkozott. Ez mára kiegészült a munkán kívüli tevékenységek vizsgálatával, mint a sugárzó hatások, az esztétikai színvonal, és a vizuális kultúra. Létrejött tehát egy szerteágazó kapcsolató rendszer, amely az ember egészségét és testi épségét veszélyeztető mikro, mezo, és makrokörnyezeti tényezők hatásainak az elemzésével, modellezésével és célszerű befolyásával foglalkozó multidiszciplináris tudomány és gyakorlat. Ez a **környezetbiztonság**. "Health and Safety" Az alábbi ábra segítségével ennek e környezetbiztonságnak a viszonyait mutatjuk be.



BIZTONSÁG
TECHNIKA

ALKALMA-
ZOTT ORVOS-
TUDOMÁ-
NYOK

3. ábra A környezetbiztonság viszonya az ergonómiához, a környezetvédelemhez, a biztonságtechnikához és az alkalmazott orvostudományhoz

A környezetbiztonság kapcsolata a környezetvédelemhez teljes, mert a mikrokörnyezet nem lehet független a mezo,- és a makro környezettől, mivel ezek **fizikailag csatolt rendszerek**.

Ezen magyarázó mondat fontos a környezeti nevelés és oktatás szempontjából is, mivel ráirányítja a figyelmet egyfelől a környezeti részek hierarchikus kapcsolatára, csatolt jellegére. Aminek önmagában is **célmeghatározó (kijelölő) szerepe, tartalomszelektáló funkciója** is van. Másfelől bizonyítja, hogy a "technikai környezet" milyen pontokon kapcsolódik a "nem technikai" környezethez, valamint, hogy az embernek hol van a szerepe. Most szeretném ismertetni a "tárgyi környezet" közegeit, mint a környezet biztonsága elemeit.

Mikro szinten Mozgó gépalkatrészekkel, feszültség alatt álló tárgyakkal való érintkezés megakadályozása

Mezzo szinten Biztonságos városi építkezés, tatarozás, anyagszállítás, közlekedés

Makro szinten Biztonságos közúti, vasúti, stb.. közlekedést, biztonságos utakat, hidakat, vasutakat, gátakat, védőtöltéseket jelent

Fejlődés,- viselkedés,- holisztikus elméleti modellek

A pedagógiai programoknak és tanterveknek a kialakításakor az alábbi hármas követelményt kellene figyelembe venni:

- a tanulók (emberek) **fizikai, szellemi és erkölcsi** fejlesztésének **szükségletei**
- a **társadalmi elvárásoknak**, kötelezettségeknek is megfeleljenek
- a különböző **tudományágak, illetve területek tartalmának értelmezése**

A környezeti nevelés tanterveinek készítéséhez ma már rendelkezésre állnak azok a kutatási eredmények, amelyek elméleti modellekké formálódtak. Ezek az elméletek a következők:

- **Fejlődéselméletek**
- **Viselkedéselméletek**
- **Holisztikus elméletek**

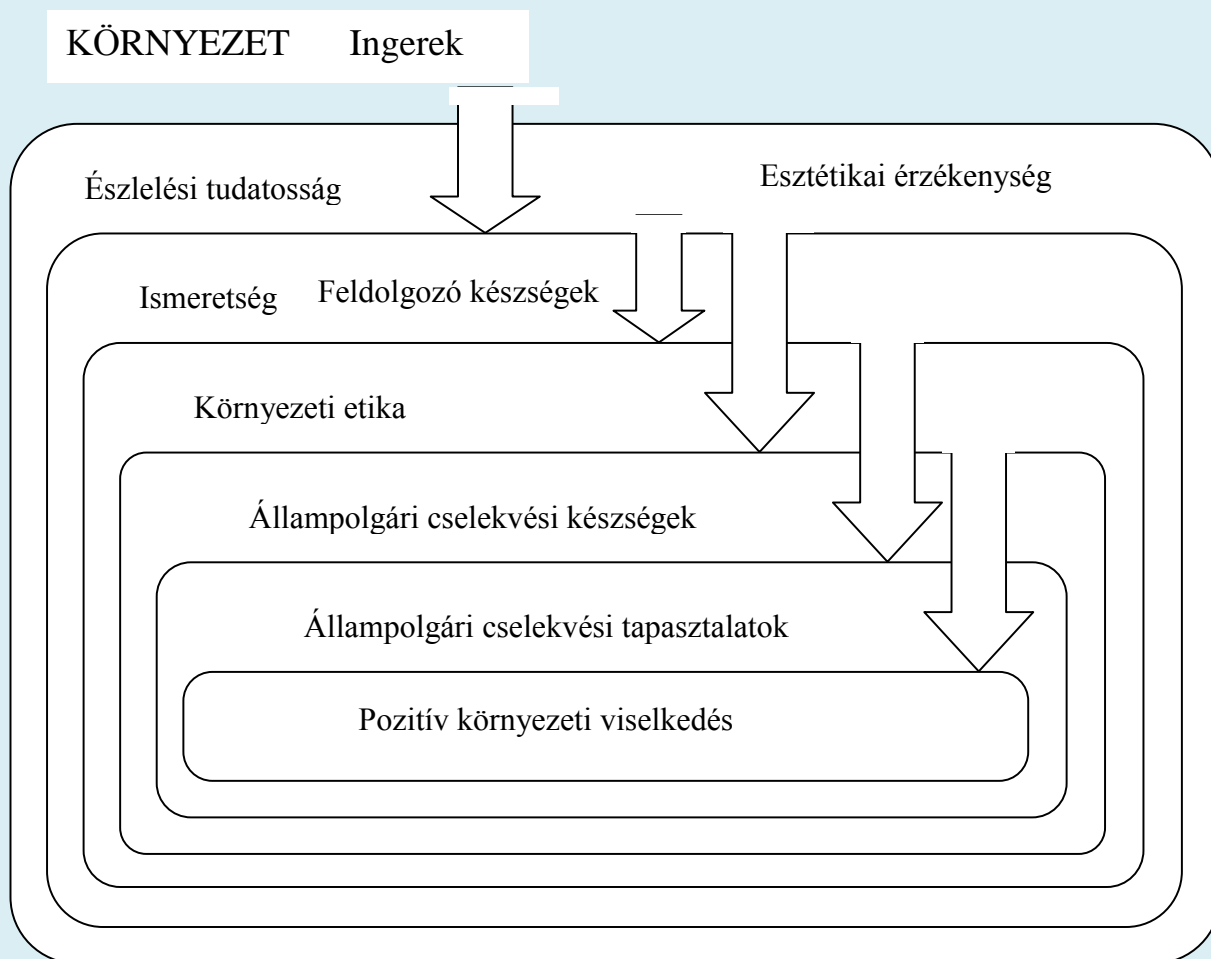
A környezeti nevelés számára fontos fejlődéselméletek közül **Piaget kognitív fejlődéselméletét, Kohlberg és Piaget erkölcsi fejlődéselméletét** kell elsősorban megemlíteni. Ezek közül talán **Piaget** kognitív fejlődéselmélete a legismertebb. Kutatásai alapján **az értelmi fejlődés szakaszosságát** "fedezte fel", amelyben a következő szakaszokat különítette el.

- Szenzomotoros

- Műveletek előtti
- Konkrét műveleti
- Formális műveleti

Ezekhez a szakaszokhoz **korhatárokat és gyermeki jellemzőket rendelt.**

A másik modell az imént már említett összefüggéseket foglalja össze, amelyek a pozitív környezeti magatartás kialakítását segítik a következő módon:



4. ábra A pozitív környezeti magatartás kialakításának modellje

Amint látható, a tanulók kifejlesztik a környezet ingereinek hatékony észlelését biztosító **képességet**. Az **észlelési tudatosság** körébe tartozó feldolgozó-készségeket a tanuló ismeretek felépítésére használják. Az így felépített ismeretek hozzásegítik a tanulókat a pozitív környezeti etika kifejlesztéséhez, ami az állampolgári cselekvési készségekkel és tapasztalattal kiegészítve végül is a pozitív környezeti magatartáshoz vezet.

4, A fenntarthatóság és a felnőttképzés

4.1 Felnőttoktatásról általában

Diplomamunkám témája a felnőttképzést kapcsolja össze a fenntarthatóságra neveléssel. Felfogható ez az összekapcsolás egyfajta élethosszig tartó tanulásnak, amelynek elméletét és háttérét itt most nincs módunkban mélyebben és részletesebben bemutatni, csupán hivatkozunk rá. Ebben a „lifelong learning” folyamatban a felnőttkorban a saját szakmai és általános műveltség gyarapításnak meghatározó szerepe van. A szerteágazó és gazdag elvi-elméleti háttérből most csak néhány felnőtt tanulással kapcsolatos elméleti részletet tudunk kiragadni. Mindenekelőtt a felnőttek tanulási folyamatairól és tanulási motivációjáról szóló munkák közül *Koltai Dénes és Zrinszky László* publikációit. A tanulási kompetencia és a tanulékonyosság összefüggéseiről azt olvashatjuk, hogy a tanulékonyagtól (megújulási képességtől) függ (Koltai, Zrinszky, 2008) A tanulékonyág pedig a következőktől: a motivációtól, a tudás hasznosításától, a meglévő tudástól (képeségek, műveltség, képzettség), a társadalmi feltételektől.

Meglehetősen hasonlít ehhez Günter Brandenburg felsorolása. Ő a következő faktorokat emelte ki: a motiváció, a szocializáció folyamata (a megkívánt szociális viselkedések eltanulása), a művelődés (a nyelv és általában a kultúra elsajátítása), a mindenkori szociokulturális környezet.

Ugyancsak e szerzőpáros Motivációkkal kapcsolatos fejezetéből kiragadjuk a tanulási körfolyamat megerősítő jellegét, amelyet az alábbi ábrával szemléltettek:



5.ábra A tanulási körfolyamat megerősítő jellege

Forrás: Koltai, Zrinszky, 2008 19-20, Felnőttek tanulási folyamatai és tanulási motivációja

Felnőttoktatás és környezeti nevelés

A felnőttoktatás hihetetlenül sokágú, bonyolult rendszer – egyéni és társadalmi igényeket egyaránt kielégít –, s napjainkban erősen átalakulóban van. Az átalakulás folyamatos és egyre több szemponttal gazdagodik. A munkaerőpiac által megkövetelt szakmai

képzések mellett egyre jelentősebb hangsúlyt kap a felnőttkori kompetenciafejlesztés. A mindennapi életben, az ön- és közösségfejlesztésben szükséges készségek és attitűdök fejlesztése egyszerre kívánalom az Európai irányelvek alapján és – az előbbinél fontosabb okokból is – az egyének, és közösségeik boldogulása, érdekérvényesítő képességének megerősítése szempontjából is.

A felnőttképzés iskolarendszerű formái is folyamatosan változnak, míg az iskolarendszeren kívüli formák között egyre nagyobb változatosság tapasztalható. A civil szervezetek világában – legyen szó bármilyen tematikus irányultságtól – megkerülhetetlen tevékenységgé vált a képzés, oktatás ismeretterjesztés, ki-ki a maga háza táján forgolódók számára, a szervezet által fókuszba helyezett ismeretkörökről rendez tréningeket, képzéseket, tanulmányutakat.

Esetünkben e változatos tematikus irányultságból igyekeznénk kiemelni a környezetvédelmi irányultságú szervezeteket. S. Arapovics Mária 2007-ben publikált, a non-profit felnőttképzési szervezeteket érintő kutatásából kiderül, hogy 135 vizsgált civil szervezet közül, 7 szervezet nyilatkozott úgy, hogy tevékenységében szerepet kap a környezetvédelmi oktatás, képzés valamilyen formája.

Az átalakulással, a helyzetkép egyre szerteágazóbb gazdagodásával együtt jár a felnőttoktatás tartalmi és módszertani megújulása is. Megújítás és megújulás ez egyszerre, hiszen a 2001-ben született felnőttképzési törvény alkalmazása folyamatos innovációra készíti végrehajtókat és az alkalmazókat egyaránt – s talán csak a jogalkotók maradtak le ebben kissé. A magyar felnőttoktatás továbbra is számos kihívással néz szembe: az írástudatlanság ó leküzdése; az életen át tartó tanulás biztosítása; a foglalkoztatási és munkaerő-piaci gondok; a szociális helyzet javítása; komplex szemléletváltás a polgári lét kialakításához; az alacsony mutatók a társadalom kulcskompetenciáinak állapotában és legfőképpen a felnőttképzésben résztvevők igen alacsony számának növelésében, rengeteg munka vár még ránk. A hogyan, a miből, a hol és a kiket kérdések, természetesen kiegészülnek a „Mit tanítsuk?” kérdéssel is és ide tartoznak a helyi, nemzeti, regionális és globális társadalmi és környezeti témák is.

A Hamburgi Nyilatkozat a felnőttek tanulásáról, amely a V. Felnőttoktatási Világkonferencián született 1997-ben – s amelyet 2009-ben, Brazíliában követ majd az újabb világkonferencia – így ír a környezeti nevelés a felnőttoktatás kapcsolatáról:

A környezet fenntartása érdekében végzett oktatásnak egy egész életen át tartó folyamatnak kell lennie és tudatában kell lenni annak, hogy környezeti problémák milyen szociogazdasági, politikai és kulturális összefüggésekben jelennek meg. A fenntartható jövő nem valósítható meg a környezeti problémák és a jelen fejlődési paradigmák közötti összefüggések ismerete nélkül. A környezetvédelmi felnőttoktatás jelentős szerepet játszik abban, hogy a közösségek és az egyének, valamint a döntést hozó testületek érzékenyebbek és aktívabbak legyenek a fenntartható környezet védelmében. (S. Arapovics Mária, 2007)

4.2 A fenntarthatóságra nevelés vizsgálata a felnőttek körében

4.2.1 A vizsgálat területe, célja és feladatai, hipotézisek

A fenntarthatóság és a felnőttképzés kapcsolatának vizsgálatával elsődleges célom, hogy közvetlen empirikus adatok alapján rajzolódjon ki valamilyen kép a felnőttek ismeretei, tapasztalatai alapján. Erre egyik legalkalmasabb módszer, hogy a csoportosan, vagy egyénileg látogatott természeti bemutatóhelyek, vagyis a tanösvények látogatóitól véleményt kérjünk. A számos más adatgyűjtési lehetőség közül ez tűnik a legjobbnak, hiszen a turista látogatásnak is felfogható alkalmak viszonylag rövid idő alatt bekövetkező változásokat is ki tudnak mutatni. Vagyis amikor a látogatás elején a helyszínen szerezhető tapasztalatok nélkül mit tudnak, mit, és hogyan látnak a környezettel, annak védelmével és a fenntarthatósággal kapcsolatban. Majd a látogatás befejeztével egy önértékelést is kérünk ezen bemeneti kérdések, vagyis az előzetes tudás/ismeret felmérés alapján.

A tanösvények fajtái kellően tudják ezt a tudásbázist, illetve annak változását differenciálni, tehát a kérdések között ezért is van erre vonatkozóan több kérdés.

További cél, hogy a feltárt adatok és elemzések alapján javaslatot tegyek a hogyan tovább? kérdésre, vagyis a helyzet változtatására.

A célok között szerepel az is, hogy a helyszínek szakembereivel folytatott interjúk alapján képet kapjunk a felnőttek látogatásainak gyakoriságáról, a szervezés egyéb kérdéseiről.

Milyen konkrét feladatokat végztek el a célokból eredően?

- A szakirodalmak elemző feltárása különösen a fenntarthatóság és a felnőttképzés ökológiai, környezetpedagógiai, andragógiai vonatkozásai tekintetében

- Feltárom a felnőttek természetjárási-turázási szokásait, gyakoriságát

- Annak megvizsgálása, hogy a fenntarthatóság fogalmáról hallottak-e már

- Milyen aktív módon kapcsolódnak be a környezet védelmébe, a fenntarthatóság megvalósításába?

- A szervezett látogatások és a spontán látogatások szervezési kérdései

Az empirikus vizsgálat kérdései

- Milyen korosztály, lakóhely és foglalkozás, valamint iskolai végzettség függő a látogatás?

- Hogyan függ a tanösvény jellege a fenntarthatóság témaköreinek, összefüggéseinek elmélyítésében?

- Melyik területen változott meg leginkább a látogatás alatt a nézete/hozzállása/attitűdje?

Tekintettel arra, hogy a kérdések nem konkrét feltevéseket szándékozik feltárni, ezek mellett szükség van néhány olyan tétel megfogalmazására, amelyeket feltételeztem, amelyekről volt előzetes feltevés. A tudomány ezeket hipotéziseknek nevezi. Esetemben ezek a hipotézisek a következők:

A vizsgálat/kutatás hipotézisei:

- Viszonylag kevesen vannak, a vizsgált mintában, akik több tanösvényt látogattak már

- A látogatás után változott az ismerete/tapasztalatok szintje

- A fenntarthatóság fogalmáról mindenki hallott már

- Legtöbbször a napenergia hasznosításáról és az újrahasznosításról hallottak, illetve vannak ismeretei.

- A tanösvény helyszínei differenciálják a tartalmi területeket.

4.2.2 A vizsgálatok módszerei

A kutatásomban a következő módszert alkalmaztam:

- Szakirodalmak tanulmányozása és elemzése a fenntarthatóságról, annak fogalmáról és ökológiai, környezetpedagógiai alapjairól
- A környezeti neveléshez kapcsolódó ökofilozófiai, környezetszociológiai aspektusainak az ökológiai lábnyomat fogalmáról szakirodalmi tájékozódás
- A felnőttképzési rendszer és jellemzőinek tanulmányozása
- A tanösvények fogalmának, környezeti nevelésben betöltött szerepének feltárása
- Kérdőíves vizsgálat három helyszínen a tanösvényeket látogató felnőttek körében
- Interjú a természeti iskola, a tanösvény szakembereivel a felnőttek látogatásáról

Az empirikus kutatás módszere

Három helyszínen végeztem kitöltéses kérdőíves vizsgálatot egy kérdőív segítségével. A helyszínek a következők voltak:

- Mókussuli Árpádtetői Erdészeti Erdei Iskola
- Fertő-Hanság Nemzeti Park Csapody István Természetiskola
- Gemenci Erdőgazdaság Gemenc

A három helyszínen összesen 94 kérdőívet töltöttek ki a látogató felnőttek.

A kérdőív összesen 25 kérdést tartalmaz, amelyek zöme zárt kérdés. A nyitott kérdések a tanösvényen kapott élményekkel kapcsolatos.

4.3 A kérdőíves vizsgálat és eredményei

A kiküldött 112 kérdőívből 94 kitöltött kérdőívet kaptam vissza. Az egyes kérdéseknél előfordult, hogy nem válaszoltak, ezt a kiértékelő táblázatokban jelöltem.

A válaszolók nemek szerinti megoszlása a következő: 47% nő, 53 % férfi.

Életkor szerinti megoszlásuk sajátosan alakult, mert a 16 évesektől a 65 év felettiéig minden életkori csoport szerepelt a látogatók, illetve a válaszolók között. Zömében az ifjú korosztály 28 évesei 20 fővel, a 31-35 éves korosztályi csoport 14 fővel, az 51-60 évesek 19 fővel, míg a 61-65 évesek 18 fővel képviseltették magukat.

Nagyvárosban a válaszolók 56%-a, kis és közepes városban 26 %, faluban 16 %-uk él.

A foglalkozási kategóriák megoszlása a következő:

- | | |
|-------------------|------|
| - Tanuló-hallgató | 10 % |
| - Dolgozó | 55% |
| - Nyugdíjas | 29 % |
| - Munkanélküli | 6 % |

A látogatás rendszerességénél egy érdekes „egyensúlyi” megoszlás született, mert 30-30 % válaszolt úgy, hogy rendszeresen, hetente és hogy alkalmanként.

Alig mutatkozott különbség abban, hogy egyénileg, vagy csoportosan látogatnak a résztvevők, mert 54 % illetve 46% volt e két látogatási forma aránya.

Milyen fő ismeretkörökkel találkoztak a tanösvényen? Erre az alábbi táblázattal tudunk válaszolni:

Tartalmi elemek	FHNP	Gemenc	Árpádtető	Összesen 17
növényvilág	27	16	35	78
állatvilág	23	12	26	61
kultúrtörténeti érték	8	1	5	14
közetek, földtan	6	6	13	25
természetvédelem	14	5	13	32
környezetvédelem	5	5	2	12
helyi sajátosságok	4	0	6	10
egyéb	1	0	3	4

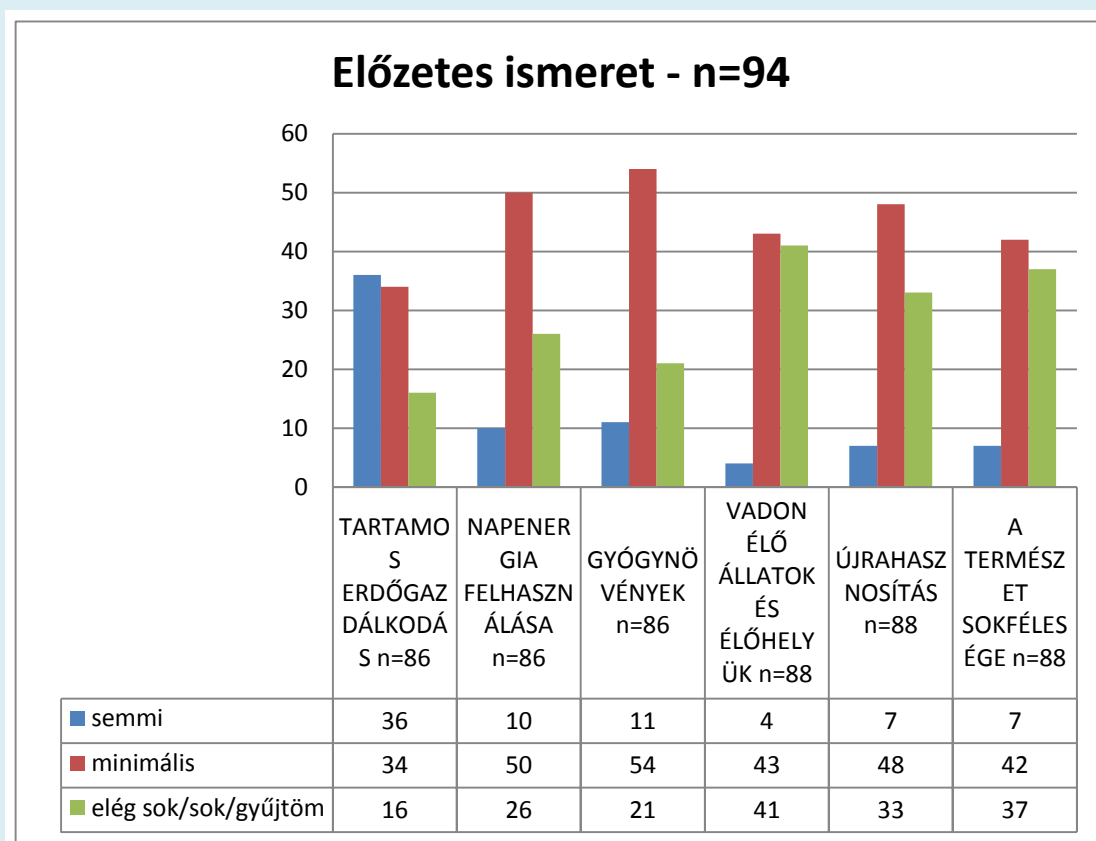
3. táblázat Tartalmi elemek a három helyszínen

A fenti táblázatból látható, hogy mindhárom helyszínen a növény és az állatvilág szerepel a legnagyobb arányban. Utána a természetvédelem, illetve a közetek következnek.

Arra a kérdésre, hogy hallotta e már a fenntarthatóság fogalmát? a 90 válaszadó 90 %-a igennel, és 10 %-a nemmel válaszolt.

A 20. kérdés a látogatás előtti ismeretek megoszlására kérdezett rá.

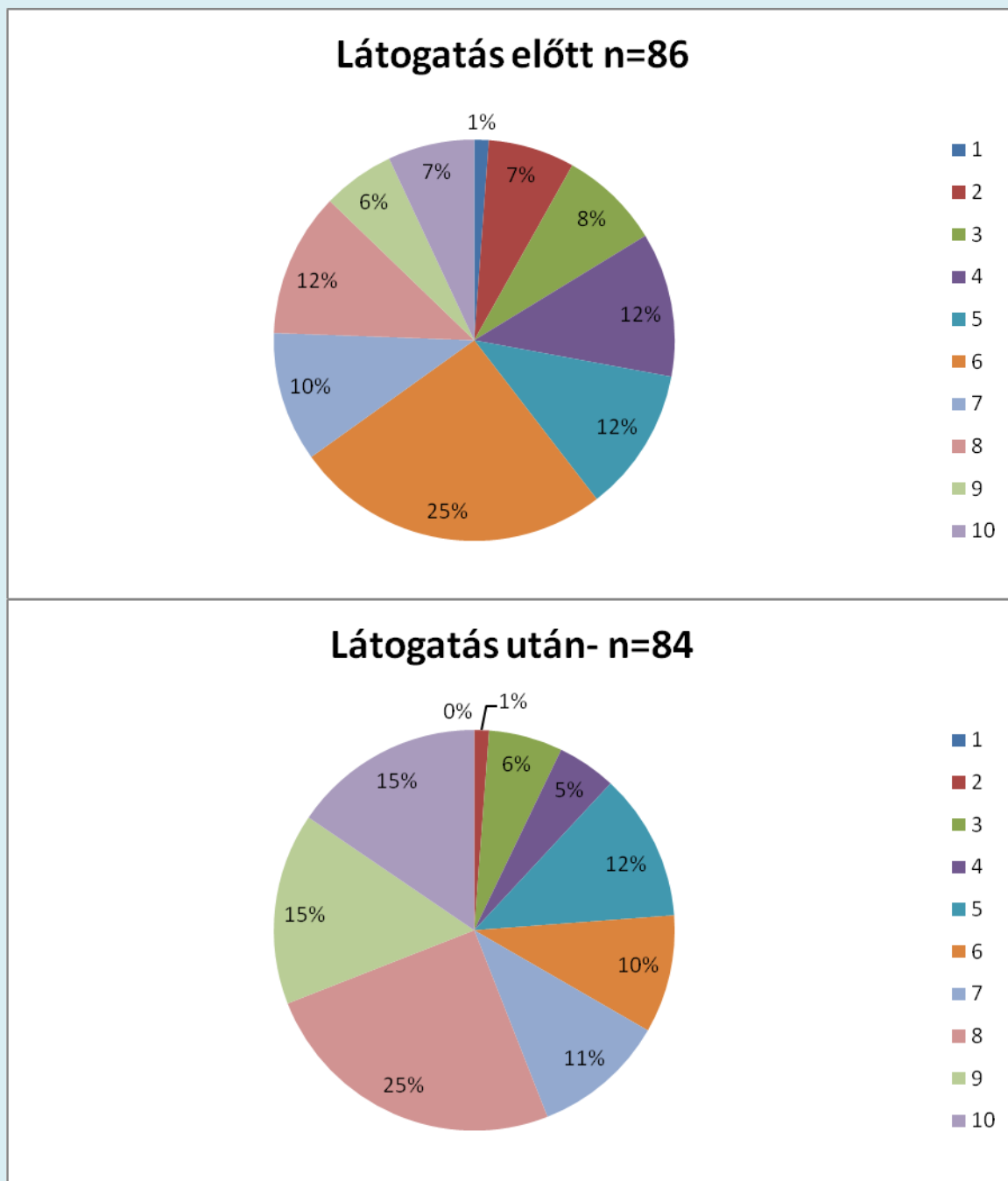
A következő adatok születtek:



4. táblázat A 20. kérdésre adott válaszok megoszlása

Kérdőívünk végén a látogatás előtti és utáni fenntartható fejlődéshez fűződő viszony attitűdváltozását kívántuk felmérni egy 10 fokozatú skálával. Az alábbi eredményekből

kiolvasható, hogy a 6. szintű attitűd jelentősen csökkent, míg az erősebb 9-es, illetve 10-es skálaértékek jelentősen növekedtek.



6. ábra. A környezettudatossághoz fűződő viszony változása

Mivel a 94 válaszoló nem tekinthető sem reprezentatívnak, sem mennyiségileg elegendőnek egy korreláció számításához, ezért mintegy kvázi „korreláló” kérdések válaszai között kerestünk összefüggést, amelynek összefoglalását az alábbiakban olvashatják.

3. – 8.: (Lakhely – tanösvények száma)

A válaszadók 58% nagyvárosban él. A nagyvárosban élők között közel azonos mértékben (kb.55-45%) oszlik meg az 5-nél több, illetve 5-nél kevesebb tanösvényt látogatók száma. A válaszadók ¼-e kis- és közepes városban él. Közülük 57-43%-os arányban oszlik meg a tanösvényt látogatók száma. A falvakban élőknel érdeklődési körük, életmódjuk miatt azt hihetnénk, hogy nagyvárosi, illetve kis- és közepes városi társaikhoz képest sokkal több tanösvényen fordultak meg. Ezzel ellentétben a kérdőív eredményei azt mutatják, hogy közel azonos számú tanösvényt (5) látogatnak.

17. – 7.: (ismeretkörök – járt-e tanösvényen)

A minta 95%-a járt már korábban is tanösvényen. A tendencia azt mutatja, hogy a növényvilág (78 fő választotta) és az állatvilág (61 fő választotta) témaköréből/ről szereztek a legtöbb információt. Kiemelkedő részt képvisel még a kőzetek (25 fő választotta), illetve természetvédelem (32 fő választotta) ismeretköre. A helyi sajátosságokat tekintve világosan látszik, hogy a tanösvény megalkotója gyakran nem fordított kellő hangsúlyt a közvetlen környezet megismertetésére. Ez felveti azt a problémát, hogy szükség lenne a változó, globalizálódó világunkban a helyi sajátosságok megőrzésére.

5, A vizsgálati eredmények összefoglalása

5.1 Az eredmények összegezése, a hipotézisek igazolása

Minden empirikus kutatáson alapuló diplomamunka végén az összegezésben az eredmények összefoglalását, a kérdésekre adott válaszokat és a hipotézisek igazolását kell elvégezni. Ennek megfelelően először a felállított hipotézisek igazolását ismertetem az alábbi táblázatban:

HIPOTÉZISEK

BIZONYÍTÁS

<p>Viszonylag kevesen vannak, a vizsgált mintában, akik több tanösvényt látogattak már</p>	<p>A válaszadók 51%-a több tanösvényen is járt már a látogatás előtt. Tehát e hipotézisem megdőlni látszik, hiszen kb. fele-fele arányban látogattak 5-nél nagyobb számú tanösvényt.</p>
--	--

A kérdőívet kitöltők közül, akik már jártak korábban tanösvényen, egy téma (napenergia felhasználása) kivételével mindegyiknél azt jelölték be a legtöbben, hogy közepesen módosultak ismereteik a látogatás után. A látogatás után a megkérdezettek ismeretei - saját bevallásuk szerint - a következő témáknál mutattak nagymértékű változást: A látogatás után változott az ismeretek/tapasztalatok szintje az erdőgazdálkodás, vadon élő állatok és lelőhelyei, természet sokfélesége. Így a hipotézis igazolást nyert.

Megállapíthatjuk, hogy a válaszadók 86%-a előzetes ismeretei alapján már hallotta a fenntarthatóság kifejezést. A legtöbben olvastak, illetve előadást hallgattak az előbb említett fogalmáról. Ez arra enged következtetni, hogy a hipotézis A fenntarthatóság fogalmáról fogalomról. Mindenki hallott már csaknem maradéktalanul teljesült.

A kutatás során kiderült, hogy a legtöbben a vadon élő állatok és lelőhelyeik témaköréről hallottak, illetve magas arányt képviselnek a látogatók újrahasznosításról való ismereteik. A Legtöbben a napenergia és az napenergia felhasználásának témáját illetően a újrahasznosításról hallottak, illetve tudása szerint csak a második harmadba került. Ez a hipotézis vannak ismeretei részleges igazolását mutatja.

A tendencia azt mutatja, hogy a növényvilág és az állatvilág témaköréről szereztek a legtöbben információt mindhárom tanösvény látogatói közül. A tanösvényeket bejárók egyhangúan a harmadik legtöbb ismeretet nyújtó témakörként a természetvédelmet jelölték meg. Ennek eredményeként A tanösvény helyszínei elmondható, hogy a tanösvények helyszínei nem differenciálják a tartalmi területeket differenciálják a tartalmi területeket.

5.2 Összegezés

A fenntarthatóságra nevelés és a felnőttoktatás kapcsolata manapság előtérbe került, ezért is választottam diplomamunkám témájaként. A kutatásomat három helyszínen folytattam le: Fertő-Hanság Nemzeti Park Csapody István Természetiskolájának tanösvényén, Gemenci tanösvényen, illetve az Árpádtetőn lévő Mókussuli tanösvényén.

A non-formális tanulás meghatározó pontját képezi dolgozatomban, hiszen bemutatásra kerülnek a tanösvények látogatása során megszerzhető ismeretek és mindemellett a fenntarthatósághoz fűződő viszony mérésére fektettem a hangsúlyt.

Megállapíthatjuk, hogy a válaszadók 86%-a előzetes ismeretei alapján már hallotta a fenntarthatóság kifejezést. A legtöbben olvastak, illetve előadást hallgattak az előbb említett fogalomról.

Ahogy azt már fentebb említettem, a tanösvény látogatása után a válaszadók több mint fele a fenntarthatósághoz fűződő viszonyuk alapján a három legmagasabb fokozatot jelölte meg, melyből kitűnik, hogy valamennyien részt vesznek a helyi és globális tevékenységekben.

Arra a kérdésre, hogy melyik terepen/szakaszon hallották/kapták a legtöbb információt a fenntarthatóságról, a válaszadók körülbelül fele nem reagált. Ebből leszűrhető, hogy kevés információt kaphattak a kifejezésről, vagy nem voltak kellően motiváltak a kérdőív kitöltésében. Ennek ellenére fellelhető valamilyen pozitív elmozdulás a fenntarthatóság tudatosítása irányában.

A látogatás egyáltalán nem függött a korosztály, a lakóhely, illetve a foglalkozás metszeteitől. Megállapítható továbbá, hogy az életkort tekintve szinte minden korosztály képviseltette magát, legtöbben az 51-60 és 61-65 év felettek közül vettek részt a látogatáson. Ez talán magyarázható az idősebb (nyugdíjas) korosztály nagyobb arányú szabadidejével. A kérdőívet kitöltők 58%-a nagyvárosban, 26%-a kis- és közepes városban és 16%-uk falvakban él. A válaszadók lakóhelytől függetlenül közel azonos arányban tesznek látogatást 5-nél több, illetve 5-nél kevesebb tanösvényen. Foglalkozás szerint a legtöbb válaszadó aktív munkavállaló, kisebb részt képeznek a nyugdíjasok.

A látogatók tapasztalatai alapján a tájékoztató táblás típusú tanösvény a legjellemzőbb. Szintén nagy arányt képvisel a gyalogos, a bemutató jellegű, illetve a természetismereti jellegű tanösvény. A járművet illetően szerencsésnek mondható a választott kategória, miszerint a legtöbben gyalogszerrel járják be az adott tanösvényt, ezzel is kímélve környezetünket.

Vizsgálatom tárgyát képezte, hogy a látogatás alatt a résztvevők nézete, hozzáállása, attitűdje, mely területeken változott meg.

Szembevetve, hogy a látogatás megkezdése előtt a megkérdezettek közel fele minimális előzetes ismerettel rendelkezett az alábbi témákban: napenergia felhasználása, gyógynövények, vadon élő állatok és lelőhelyeik, újrahasznosítás, természet sokfélesége. Kivételt képez ez alól a tartamos erdőgazdálkodás, ahol a válaszadók többsége semmilyen előzetes ismerettel nem rendelkezett a témát illetően. A látogatás után a kérdőívet kitöltők jelentős része úgy érezte, semmivel sem gyarapodott ismerete a napenergia felhasználásával kapcsolatban. A tartamos erdőgazdálkodás, a vadon élő állatok és lelőhelyeik, valamint a természet sokféleségének vizsgálata során megfigyelhető, hogy a látogatás után az előzetes tudásához képest jelentősen bővült a válaszadók ismerete mindhárom témát illetően.

Ebből igazolni látszik a tény, hogy kiváló szintértéként jelennek meg a tanösvények a tudásgyarapítás elősegítéséhez. A dolgozatom eredményei alapján a fenntarthatóságra nevelés tudatosításában felértékelődik a tanösvények szerepe, mely a XXI. század kihívásaihoz kellő mértékben igazodik.

A válaszok és az eredmények alakulásában nagymértékben közrejátszott, hogy mind a három helyszín egy természeti környezetben kialakított tanösvény volt, ahol a fenntarthatóság bizonyos kérdései, témakörei értelemszerűen nem képeznek központi kérdést, illetve nem

adnak lehetőséget a környezeti tudatosság fejlesztéséhez. Ugyanakkor mindhárom tanösvény nagyon jó feltételeket és lehetőséget kínál a felnőttek környezettudatos magatartásának formálásához.

5.3 Hogyan tovább?

Mit kellene erősíteni? Avagy „Javaslatok, zárszó helyett”

Elsőként általánosságban a környezetpedagógia, a formális, iskolarendszerű környezeti nevelés keretén belüli lehetőségeket, illetve fejlesztéseket említjük meg.

Az előzőekben felvázolt elméleti összetevők a cselekvést befolyásoló hatása mellett sajátos magyar helyzetünk alapján meghatározni a nevelési-oktatási prioritásokat. Ebben elsősorban az iskolák környezeti nevelésének **hatékonyság növelését** kellene biztosítani. Kezdve a pedagógus továbbképzésektől az összehangolt kormányzati és helyi közösség-szervezési munkaformát kialakítani. Az iskola környezetbarát működtetésére nagyon jó példát, elvi-elméleti és gyakorlati háttérrel ad a *Bezöldült pedellus* c. könyv, amely egy közepes méretű alapiskola működésén keresztül mutatja be a különböző területek(energiahasználat, víz, szennyvíz, hulladék stb.) iskolai vetületeit, és ad „jó tanácsokat a pedellus”. Tehát magának az **iskolának belülről** kellene kezdeni a „paradigmaváltást”, a példák erején alapuló magatartás változtatást, a **fenntartható épület, közösség** működésének **modelljét** biztosítani. Az iskola, az egyetemig bezárólag sajátos lehetőséget ad a fenntarthatóság pedagógiájának megvalósításában. Erősíteni kellene a főiskolák és egyetemek tudástranzfer szerepét, működésükben **markánsabban** jelenjen meg a környezeti nevelés, tudatformálás minden szakon és szakterületen. Legyenek **környezetpedagógiai doktori iskolák, szakok**.

Másodsorban a felnőttoktatás területére vonatkozóan teszek javaslatot az empirikus vizsgálat és eredményei alapján.

Az egyéni kutatás szempontjából egyik továbbfejlesztési szempont lenne a minta bővítése legalább 150-200 résztvevővel, illetve kitöltővel. További módszertani eszközöket is alkalmazni az empirikus kutatás során, mint pl. a helyszíni megfigyeléssel.

További fontos szempont, hogy a másfajta terepi helyszíneket is választok a mostani tanösvények mellé, mint pl. városi rendezvények, művelődési intézmények ahol felnőttek találkoznak és részt vesznek valamilyen fenntarthatósággal kapcsolatos előadáson, bemutatón stb.

A környezeti nevelés szempontjából pedig a nonformális tanulási formában erősíteni a felnőttek fenntarthatósági ismereteinek bővítését.

Ki kellene használni a civil szervezetek kínálta lehetőségeket.

Vizsgálni lehetne a több generáció együttműködését egy-egy településen, illetve projekten belül.

Javasolom továbbá, hogy a tanösvények szerepét folyamatosan erősítsék és a fenntarthatóság minél több tartalmi témakörével foglalkozzanak a látogatások vezetésekor.

6, Irodalomjegyzék

1. Dr. Lükő István (1996): Környezet-Társadalom-Szakképzés. Edutech Kiadó, Sopron.
2. Farkas János (1995): Bevezetés a környezetszociológiába. Műegyetemi kiadó, Budapest.
3. Konrád Lorenz (1985): A civilizált emberiség nyolc halálos bűne Ikva Könyvkiadó, Sopron
4. Dr. Gyulai Iván (2000): A fenntartható fejlődés Ökológiai Intézet a Fenntartható Fejlődésért Alapítvány Miskolc, 2000 Második kiadás
5. Koltai, Zrinszky,(2008): Felnőttek tanulási folyamatai és tanulási motivációja In: Tanár-továbbképzési füzetek HEFOP 3.5.1. Korszerű felnőttképzési módszerek kidolgozása és alkalmazása Andragógiai ismeretek, NSZFI-HEFOP, Budapest, 19, 20, 23. o.)
6. S. Arapovics Mária (2007): Felnőttképzési nonprofit szervezetek Magyarországon. Az egész életen át tartó tanulás és a civil szervezetek. ELTE – Az élethosszig tartó művelődésért Alapítvány, Budapest, 87. oldal
7. Dr. Kalas György (1994): A bezöldült pedellus. Ökológiai Stúdió Alapítvány, Győr, 1994
8. Dr. Legány András (1993): Környezeti nevelés a táborban. Réce füzetek. AMKN. 1993
9. Dietmar Bolscho und Gerhard de Haan (2000): Konstruktivismus und Umweltbildung. Leske + Budrich Verlag, Opladen.
10. Fritz Seewald (1999): Nationalparkpädagogik – Nationalparken und Umweltbildung Ein Curriculum für die Vorbereitung, Durchführung und Nachbearbeitung von Nationalparkwochen an Schulen Abenteuer Umwelt - Praktikumserfahrungen aus dem In- und Ausland. Bundesministerium für Umwelt, Jugend und Familie, Wien
11. Szerk.:Keith A. Wheeler és Anne Perrace Bijur (2001): A fenntarthatóság pedagógiája, Körlánc - TAN-SOR BT, Budapest
12. Fein, John (1999): Neveléssel és tanulással a fenntartható fogyasztásért In: A környezeti nevelés Európában. Körlánc, Info Group, Budapest
13. Palmer, Joy- Neal Philip (2000): A környezeti nevelés kézikönyve. Körlánc, Info Group, Budapest
14. Kollarics Tímea (2010): Fenntarthatóság és a tanösvények. Nemzetközi összehasonlítás a tanösvények típusairól. Szimpóziumi előadás: X. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest
15. Kollarics Tímea(2010/2): Nachhaltigkeit und Umwelterziehung: Sozialwissenschaften und Ingenieurbildung im 21. Jahrhundert. In: Kammasch Gudrun (szerk.) 5. IGIP Regionaltagung "Ingenieur-Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Berlin, Németország, 2010.05.06-2010.05.08. Berlin: p. 4. Paper 16.
16. Lükő István (2003): Környezetpedagógia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
17. Mannion, A. M. és Bowlby, S. R. (1992) In: Joy Palmer-Philip Neael: A környezeti nevelés kézikönyve. Körlánc Infor-Group, Budapest, 2000. 205 o.

18. Varga Attila (2005): A környezeti nevelés pedagógiai–pszichológiai alapjai. PhD Disszertáció, ELTE Budapest, 164. o.
19. Vásárhelyi Tamás - Victor András (szerk.) (2003): Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, Budapest.

BITÁNÉ BIRÓ BOGLÁRKA

**FOGLALKOZTATÁSI HELYZET MAGYARORSZÁGON –
A RENDSZERVÁLTÁSTÓL AZ UNIÓS CSATLAKOZÁSIG**

*Doktorjelölt, egyetemi tanársegéd
Pécsi Tudományegyetem, Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar
Szak,- és Továbbképző Intézet
7633 Pécs, Szántó Kovács János u. 1/B.*

*e-mail:
biro.boglarka@feek.pte.hu,*

***Kulcsszavak: foglalkoztatási színvonal, rendszerváltás, szakképzetlen munkanélküli,
strukturális munkanélküliség***

Abstract

A jelenlegi magyarországi foglalkoztatási helyzet kialakulásának okait sokszínűség jellemzi. E tanulmány a rendszerváltás és a 90-es évek néhány társadalmi, gazdasági és foglalkoztatási jellemzőjét tárja fel, melyek összefüggésben vannak a foglalkoztatással. A rendszerváltás előtt nem lehetett még munkanélküliségről beszélni, de ma már tudjuk, hogy kapun belüli munkanélküliség volt a jellemző. A rendszerváltás utáni piacgazdasági folyamatok egy egyszeri és hosszantartó sokkot okoztak a foglalkoztatási struktúrában és hatásai ma is érezhetőek.

Abstract

The low employment level in Hungary is a serious aspect of the economic recession. The author tries to define the aggravating circumstances which could be the cause of the situation in our days. This study is focusing to the period in the early 90's, when the social and the economical system changed from the socialist to the market oriented one.

1, Bevezetés

A hazai foglalkoztatási színvonal rendkívül sok tényező bonyolult összekapcsolódásából alakult ki. Ezeknek a tényezőknek a felderítésére tesz kísérletet ez a tanulmány, különös hangsúlyt helyezve a 90-es évek időszakára, amikor hazánk gyakorlatilag is áttért a piacgazdasági gazdaságpolitikára. Számos szakirodalom tanulmányozásával és az időszak statisztikáinak vizsgálatával több aspektus is felvonultatható, mely oka lehet a már kialakult foglalkoztatási helyzetnek.

2, A rendszerváltás előtti közvetlen időszak néhány jellemzője

A társadalmi-gazdasági rendszerváltás utáni események értelmezéséhez néhány szó erejéig említést kell tenni a rendszerváltás előtti néhány évről is. Az állami tervezés időszakában a munkanélküliség fogalma ismeretlen volt, ugyanis a teljes foglalkoztatottságot úgy érték el, hogy – legtöbbször akár a hatékonyság rovására - úgy az iparban, mint a mezőgazdaságban tömegesen alkalmaztak szakképzetlen munkaerőt. Ezt nevezzük a kapun belüli munkanélküliségnek. Érdekes jelenség azonban, hogy már a rendszerváltás előtti néhány évben jelentkeznek a piacgazdasági átalakulás előjelei: 1987-ben 0,1, 1988-ban 0,2, 1989-ben pedig már 0,3 százalékos munkanélküliséget jegyez a szakirodalom. [6]

3, Áttérés a piacgazdaságra: hatása a foglalkoztatásra

1990-ben a választások után beindultak a piacgazdasági folyamatok. Ez azt is jelentette, hogy a privatizációs és a kárpótlási időszak alatt az ipari nagyvállalatok nagy része válságos helyzetbe került, vidéki telephelyeit leépítette, a mezőgazdasági termelősövetkezetek és állami gazdaságok zsugorodásnak indultak, majd a tulajdonviszonyok változásával megszűntek, átalakultak.

A privatizációs és kárpótlási folyamatok alapvető célja a versenyképesség, működőképesség fenntartása, a mezőgazdasági termelők tulajdonszerzésének biztosítása és a tőkepiac fejlesztése volt. A valóságban azonban a privatizációs érdeklődés – az ÁPV Rt. egyedi adatszolgáltatása alapján - csak a biztos belföldi piaccal rendelkező, az esetlegesen oligopol jellegű, valamint az egyszerű gyártástechnológiájú ágazatok iránt volt (pl. dohány-, növényolaj -, szeszipar).

A társadalmi-gazdasági rendszerváltást, valamint a privatizáció hatásait a foglalkoztatásra drasztikus létszámcsökkentéssel jellemezhetjük. A piacgazdasági viszonyok között megszűnt a foglalkoztatási kötelezettség és nőtt a gépesítés színvonala, mely a termelés volumenének növekedését tette lehetővé növekvő munkatermelékenység mellett.

Az általános statisztikai adatok azt tükrözik, hogy alig 3 év alatt az egész gazdaságot érintő óriási ciklikus munkanélküliség alakult ki: az 1990-es regisztrált 47ezer fő 1993-ra már 671ezerre nőtt. Ha az 1989-es 0,3%-os rátát vesszük alapul akkor ez 1993-ra már több mint 12%-os munkanélküliséget jelentett.

Mélyebben vizsgálva az élelmiszergazdasági viszonyokat is, kiderül, hogy a ciklikusság mellett jellemző volt a nagyon erős strukturális munkanélküliség, ami definíciószerűen valamely tartós ágazati vagy iparági illetve földrajzi válság esetén jelentkezik. [8]

Magyarországon az iparági, jelen esetben az élelmiszergazdaság (a mezőgazdaság és az élelmiszeripar együtteseként) válságát több adat is mutatja. Elsősorban a mezőgazdasági adatok: 1950-ben az agrárnépesség aránya 52% volt, mely már a rendszerváltás évében 12%-ra csökkent és ez a mai napig folytatódik: 2000-ben 6,2%, majd 2000 és 2009 között, az Eurostat szerint további 34,8%-al csökkent (azaz ma 4% körüli). Természetesen ez még nem jelentene strukturális válságot és munkanélküliséget, mivel ez tendenciájában nagyon hasonló a világ és az Európai Unió összes gazdaságában végbemenő folyamatokhoz. Azonban ez az EU27-ek esetében 3,7 millió teljes munkaidős állás megszűnését jelenti csak 2000 és 2009 között, tehát rövid idő alatt egy ágazat átalakulása miatt valóban strukturális munkanélküliség kialakulásáról lehet beszélni. [2]

Az élelmiszeripari adatokat is vizsgálva sokatmondó információ az, hogy az ágazatban foglalkoztatottak száma több mint 70ezer fővel csökkent 1985 és 1997 között (konzervgyárak, tejgyárak, cukorgyárak, húsfeldolgozók alkalmazottaiból). Ez azt jelenti, hogy a mezőgazdaság után ez az ágazat a rendszerváltás második legnagyobb vesztese, amit a többi könnyűipari ágazat követ (pl. textilipar teljes visszafejlődése). A sor végén pedig az építőipar és a nehézipari ágazatok állnak. [4]

Az előbb leírt folyamatok mellett elindult hazánkban is - globálisan is jellemzően domináns – a szolgáltatási szektor dinamikus fejlődése. A piacgazdasági rendszerben a szolgáltatási szektor általánosságban 60-67 %-ban járul hozzá a GDP növekedéséhez. Ezért a tercier szektor fejlődése tulajdonképpen egy pozitívum, amit alátámaszt az is, hogy 2005-ben már a foglalkoztatottak 61,6 százaléka a szolgáltató ágazatban helyezkedett el. [1]

Ugyanakkor a kialakult strukturális munkanélküliség kezelésében a komoly gondot jelentettek azok a tulajdonságok, melyek legfőképpen az élelmiszergazdasági és mezőgazdasági foglalkoztatásból kikerülőket jellemezte. Ezeknek az embereknek nagyon nagy aránya szakképzetlen, betanított munkás, vagy a felszámolt nagyüzemek adminisztratív dolgozója volt és csak kis létszámban fordultak elő szakképzettek közöttük.

A nagy létszámú szakképzetlen tömegek megjelenése előrevetítette a következő problémát is. Ebből a tömegből a mezőgazdasági kárpótlás során sokan kisméretű földtulajdonhoz jutottak, de mivel mezőgazdasági kisvállalkozóként is alacsony volt a szakképzettségi szintjük, ezért ez egyértelműen korlátozta a piaci körülmények között történő megélhetésüket. Ennek az volt az eredménye, hogy a kialakult kisgazdaságok életképtelenek, önellátóak vagy nagy arányban másodállásúak voltak. A szakirodalom 1992 és 2001 között a mezőgazdasági alkalmazotti létszám 60ezer fős, valamint a szövetkezeti tagság közel 130ezer fős csökkenését írja le, ezzel szemben a mezőgazdasági kisvállalkozások száma 67 ezerről mindössze 70 ezerre nőtt ugyanebben az időszakban. Ezek az adatok is azt mutatják, hogy a privatizációs és kárpótlási időszak óta kialakult mezőgazdasági vállalkozások, nem voltak alternatívái a korábbi alkalmazotti státusznak, és bizonyos üzemméret alatt egyszerűen nem lehet gazdaságosan termelni piacgazdasági körülmények között. Az vállalkozások életképtelenségét alátámasztja az is, hogy 2000-ben mindössze 4,7% főfoglalkozású termelő,

a többi csak kereset kiegészítésként végzi a tevékenységét, ráadásul 43%-uknak nem volt semmilyen mezőgazdasági végzettsége. [9]

A problémákat súlyosította az is, hogy sajnálatos módon hazánkban a mezőgazdasági ágazatban jellemző alacsony szakképzettség más ágazatokhoz viszonyítva is kiemelkedően rossz arányokat mutat: 1980-ban 73,4%, 1996-ban 42,4% és 2003-ban 40% csak általános iskolai végzettséggel rendelkezett. Ezek az értékek a 21%-os országos átlag tükrében is megdöbbentőek. Mára a szakképzettség színvonala némileg javult: 8% felsőfokú, 58% középfokú és 36% alacsony fokú végzettségű. Ezzel egy időben meg kell jegyezni, hogy az ágazatban dolgozók száma az 1980-as évekhez képest mostanra alig egyötödére csökkent. Tehát ebből sem vonható le hosszú távú következtetés, mert valószínűleg az ágazatból szakképzetlen munkanélküliként kikerültek nagy része, mára teljesen kirekesztődött a munkaerőpiacról. [1]

A 90-es évek jellemzője tehát az átalakulással járó válság eredményeképpen kialakult drasztikus munkanélküliség, illetve egy olyan ezzel párhuzamos jelenség, ami a fejlett gazdaságokra nem jellemző: a gazdaságilag inaktívok számának emelkedése.

2000-ben hazánkban a munkavállalási korúak bő egyharmada maradt távol a munkaerőpiactól és a gazdaságilag aktívok aránya még a fejlettebb Közép-Kelet Európai országok viszonylatában is kiemelkedően alacsony. A gazdaságilag inaktívok egy része valószínűleg szívesen visszatért volna munkaerőpiacra, de képzettségük vagy gyakorlatuk és munkakultúrájuk sem felelt meg a piactudományi elvárásoknak. Ezekon kívül az aktivitás növekedését akadályozta – és akadályozza ma is - a foglalkoztatást terhelő adók és járulékok nagyon magas szintje. A magas munkaerőköltség – jelen esetben az a költség, amibe a tőketulajdonosnak kerül egy munkavállalót alkalmazni - problémájára utal a nemzetközi összehasonlítás is: hazánk azonos szintű terheket rótt a munkáltatókra, mint például Belgium, Németország, Olaszország és Svédország. [7]

A szakirodalom szerint, a foglalkoztatási terhek, a jövedelmi különbségek, az inaktivitás mellett a regionális különbségek is jellemezték – és jellemzik ma is - a munkanélküliséget. Fazekas [3] szerint a nagyfokú földrajzi strukturális munkanélküliséget nem csak az állami nagyvállalatok és az ipari központok összeomlása okozta, hanem sokkal inkább az alacsony színvonalú infrastrukturális ellátottság, a lakosság alacsony szintű iskolázottsága és a szolgáltatások valamint a kereskedelem fejletlensége miatt alakult ki. Budapest és környéke, valamint Nyugat- Magyarország ezzel szemben rendelkezett azokkal a gazdasági – társadalmi és infrastrukturális tényezőkkel, amely a külföldi tőke áramlását ide vonzotta, ezzel a többi régió gazdasági leszakadásának további mélyülését okozva.

A fejlett országokban a szakképzett munkaerő iránti igény már a 80-as években megnőtt és kezelniük kellett a munkanélküliek és főképpen az inaktívok nagy részét kitevő szakképzetlen tömegeket jelentő problémát. Ezzel szemben a szakképzetlenség problémája hazánkban, csak a rendszerváltás után jelent meg, míg a képzett munkavállalók iránti igény már az Európai Unióhoz való csatlakozásunk előtt a fejlett országokhoz hasonló tendenciát mutatott.[5]

4. Összefoglalás

Összefoglalóan elmondható, hogy a hazai foglalkoztatási helyzet kialakulásához számos tényező járult hozzá, melyek egyrészt a hazai viszonyok között ismeretlen piacgazdasági folyamatoknak, azaz egy piacgazdasági sokknak, másrészt kevésbé átgondolt gazdasági és szociális döntéseknek köszönhetőek. A probléma megoldása - a tanulmányban felhasznált - szakmai körök szerint szinte kizárólag összefogott szociális, oktatásügyi, foglalkoztatáspolitikai és nem utolsósorban gazdaságpolitikai lépések sorozatával érhető el. Ennek igazsága tetten érhető az Unió jövőbeli terveiben és abban is, hogy csatlakozásig megtett intézkedések sikertelenségét mind szakmai, mind kormányzati szinten elismerték.

5. Irodalomjegyzék

1. Berde Csaba (2003): Menedzsment a mezőgazdaságban, Szaktudás Kiadó, Budapest. 68-82.o.
2. EU: negyedével csökkent tíz év alatt a mezőgazdaságban foglalkoztatottak száma. 2010. május 09. www.agrarhitek.hu/Európai_Uniópai_unio/6763.html, Letöltve: 2011. március 9.
3. Fazekas Károly (2005): A külföldi működőtőke-beáramlás hatása a munkaerő-piac regionális különbségeire Magyarországon. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek. 2000/5, MTA KTK.
4. Foglalkoztatottság és munkanélküliség, KSH. 2005. Mikrocenzus http://konyvtar.ksh.hu/kiadvanyok/Foglalkoztatottsag_es_munkanelkuliseg/ofa7/text.htm, Letöltve: 2011. március 9.
5. Gács János- Hárs Ágnes – Hüttl Antónia (2001): Bérkonvergencia EU csatlakozás előtt és után: gazdasági összefüggések, tapasztalatok és lehetséges fejlődési pályák. Külgazdaság, XLV. évf. július-augusztus.
6. Gulyás László (2001): A munkanélküliség kezelésének nemzetközi és magyarországi tendenciái, In: Évkönyv 2001. Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar, Regionális és Gazdaságtan Doktori Iskola, Pécs.
7. Kopasz Marianna – Mártonfi György – Medgyesi Márton – Pintér Róbert – Sági Matild – Z. Karvalics László (2003): A gazdasági döntések hatásai a társadalmi szerkezetre középtávon különös tekintettel az EURÓPAI UNIÓS csatlakozás folyamatára. TÁRKI, Gazdasági és Közlekedési Minisztérium, Budapest. 1-126. o.
8. Samuelson, Paul A. – Nordhaus, William D.: (1999): Közgazdaságtan. I. Alapfogalmak és makroökönómia. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest. 301 – 325.o.
9. Varga Gyula (2004): A magyar mezőgazdaság az idők sodrában - Helyzetkép az EU-hoz való csatlakozás időszakában. Stratégiai Füzetek 17. MEH Stratégiai Elemző Központ, Budapest, 74-85 o.

Rózsa Rita

A Magyarországon diplomát szerzett vajdasági magyarok identitásváltozásai és karrieresélyei

II. éves andragógia MA hallgató.

Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar

7633 Pécs, Szántó Kovács János u. 1/B.

e-mail:

Kulcsszavak: identitás, kisebbség, migráció, felsőoktatás, Vajdaság

Abstract

A vajdasági magyarok identitásváltozásának és migrációs szükségleteinek ismertetését fontosnak tartom, személyes érintettségem okán is. Azt szeretném bemutatni, hogy a Magyarországon felsőfokú végzettségüket megszerző fiatalok milyen változatosan nyilatkoztak eddigi életútjukról, mely során az is kiderült, hogy mik a vágyaik és lehetőségeik a továbbiakban, valamint ezek a tervek hogyan kerülhetnek megvalósulásra.

Abstract

Since I was born in Vojvodina, this topic is a personal matter of me. Many young adults choose to continue their education in Hungary, mostly because the Hungarian border is near or because they don't speak to Serbian well enough. I also sought to collect information about their previous educational socializing process, familial background and intentions, ambitions, followed ideals, which led to their decision of studying of abroad.

1, Bevezető

Vajdasági születésűként, a Pécsi Tudományegyetem hallgatójaként a választott téma személyesen is érint. Alapképzési diplomám megszerzése után magam is abban a helyzetben voltam, mint akiknek a véleményét kértem dolgozatom megírásához. Az interjú módszerét

felhasználva arra törekedtem, hogy kiderítsem, beszélgető partnereim milyen indíttatásból jöttek a Vajdaságból Magyarországra diplomát szerezni. Milyen szempontok, motivációk vezérelték őket pályaválasztásukban, illetve országhatárt is átlépő intézményválasztásukban? Milyen perspektíva-elvárásokat fogalmaztak meg önmaguknak és mindezek milyen mértékben váltak valóra? Hogyan látják ma jövőjüket? Milyen általánosítható tapasztalatok és jellegzetes életutak tárhatóak fel a vizsgálat eredményeként?

Ezen vizsgálat során szándékoztam feltérképezni a megkérdezettek előzetes iskolai szocializációs folyamatait, családi háttérét és indíttatásait, ambícióit, esetleges mintakövetéseit, amelyek eredményeként országhatáron túli tanulmányokra vállalkoztak. Érdekelt, hogy a támogató családi háttér, a befogadó országgal kapcsolatos érzelmi és értelmi viszonyulások, illetve az itt tapasztalt befogadási attitűdök mennyiben segítették a kitűzött célok elérését. Kerestem a választ arra is, hogy szűkebb vagy tágabb környezetük visszavárja-e a vajdasági hallgatókat, vagy haza is már csak vendégségbe mehetnek. Találnak-e tanulmányiuknak megfelelő munkahelyeket, illetve ezek hogyan viszonyulnak felkészültségükhöz? Mindezek a kérdések – résztvevő megfigyelőként – a mindennapokban folyamatosan érintenek, ezért a dolgozat megírásában belső motiváció is segített.

A vizsgálat 2010 júliusától 2010 decemberig tartó időszak folyamán zajlott le, a Vajdaság különböző településein.

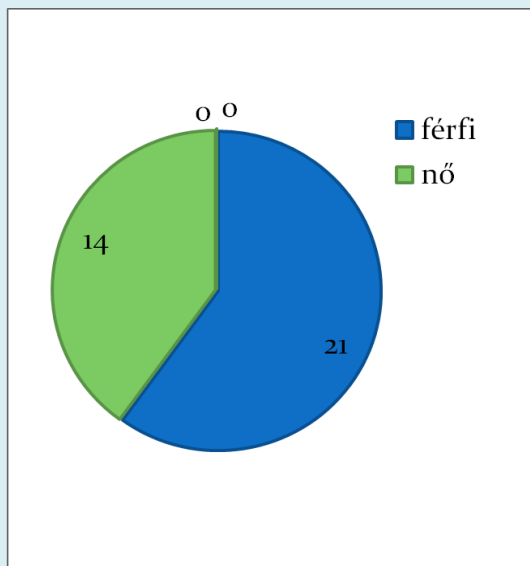
A kutatás során az interjúzás módszerét alkalmaztam, mivel a kvalitatív kutatásokban ez a módszer hatékonyan alkalmazható. Próbáltam szisztematikusan és alaposan kivitelezett módszerekkel elemezni az adott válaszokat. Attól függően, hogy egy bizonyos eredményre számítottam a megtervezett stratégia alapján, mégis a kontextustól függően más és más válaszok is születnek egy kutatás során. Az interjúkérdések összeállításánál odafigyeltem arra, hogy pontos és világos kérdéseket fogalmazzak meg, egy dologra kérdezzek rá egyszerre és kerültem az indiszkrét kérdések feltevését, vagy ami érzékenyen érintheti a válaszolót bármilyen módon.

Félig strukturált interjúként határozom meg a felmérést, mivel attól eltekintve, hogy megváltak a kérdéseim, felmerülhettek a beszélgetés során további témák is. A zárt kérdések megadták a beszélgetés vezérfonalát, a nyitott kérdések pedig teret engedtek a saját vélemény kinyilvánításának, és az egyéni gondolatmenet kifejtésének is.

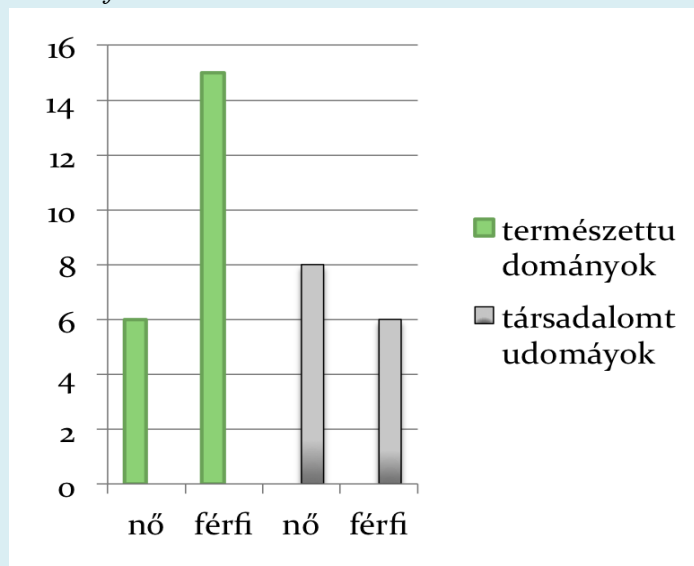
A mintaválasztás véletlenszerűen alakult, a saját környezetemből indultam ki, majd az ismerősök ismerősei nyomán haladtam tovább. Hasonlóan a hólabda módszerhez, mely fokozatos felhalmozódásra utal, tehát a már elért személyek újakat ajánlanak, illetve javasolnak. Ezt egyítve a szakértői mintával, amely a kutatást olyan irányba indítja el a megkérdezettek által, amit saját magunk gondolunk a kutatás céljairól és elemeiről.

Az előzetes kutatások eredményeit is megkíséreltem összegyűjteni, a legfrissebb irodalmakból kiindulva, majd haladva a korábbiak felé, és így egy lassanként teljes képet kaptam majd a kiindulási pontoktól kezdve.

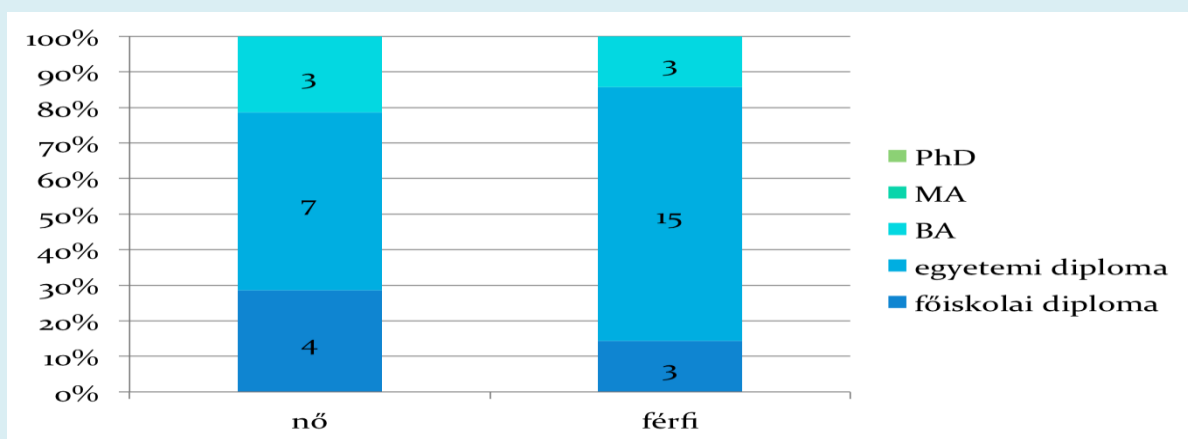
1. ábra – Nemek szerinti felosztás



2. ábra – Tudományterület szerinti felosztás



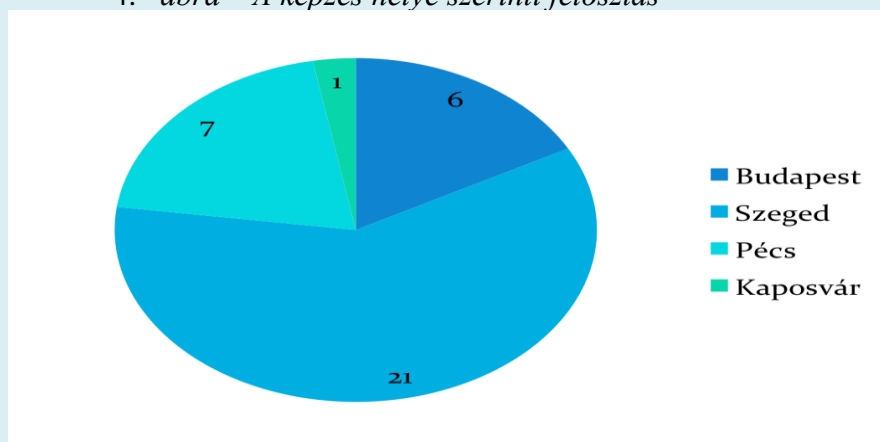
3. ábra – Végzettség szintje szerinti felosztás



A kutatásban résztvevők nemek szerinti felosztása a 1. ábrán látható és a következőképpen alakult, 21 férfi és 14 nő. Valamennyivel nagyobb számban választották a természettudományokat a kutatásban résztvevők, kiemelkedően magas az egyetemi diplomával rendelkezők száma, és nem tudtam MA végzettségűvel beszélgetni, a viszonylag új Bolognai rendszerben még nem szereztek diplomát, ezek az adatok a 2. és 3. diagramon

tekinthetők meg.

4. ábra – A képzés helye szerinti felosztás



A 4. ábrán pedig a képzés helye szerinti felosztásban látható, hogy mennyivel magasabb a Szegeden diplomát szerzettek száma, feltételezem, hogy a határ közelsége ebben nagy szerepet játszik.

2, Tartalmi kifejtés

2, 1. Földrajzi és gazdasági helyzetkép

Szerbia jelenlegi mindennapi megítélésében kikerülhetetlenül nagy szerepe van a közelmúlt történelmi eseményeinek, melyek nem tüntetik fel jó színben az országot. Szüntelenül előtérbe kerülnek azok a kérdések, melyek a Balkán, illetve Délkelet-Európa határainak kijelölésével kapcsolatosak, miközben a közmegítélés Szerbiát a Balkán szerves részének tekinti. Ugyanakkor Szerbia része a Vajdaság is, melynek besorolásával kapcsolatban már általában aggályok merülnek fel.

A régi Jugoszlávia széthullása után az etnikai háborúk, a NATO-bombázások és a gazdasági embargó nagy visszaesést eredményezett Szerbiában. Ebben az időszakban az ország külkapcsolatai megszűntek, csak a 2000. évi demokratikus változások hoztak reményt keltő eredményeket. Lassanként megindultak a privatizációs folyamatok, külföldi befektetők is érkeztek az országba, mint például a Philip Morris, a BAT, a Lukoil. A belső politikai folyamatok ezek után is fékezőleg hatottak a gazdaságra, végül a 2004-es év annyiban jelentett fordulópontot, hogy az ipar némiképpen fejlődésnek indult.

2.2, Lakosság

Az elmúlt években Szerbiában – az európai tendenciákhoz hasonlóan – az előregedés jelensége volt megfigyelhető, amely különösen a délvidéken élő a magyar lakosság adataiban volt erőteljes – ezt igazolják a 2002-es adatok. Egyrészt az elvándorlások jelentős mértéke,

másrészt pedig a megszülető gyermekek számának csökkenés volt megfigyelhető. Ezzel a vajdasági magyarság az előregedés szakaszába lépett.¹

2.3, A magyarság pozícióvesztése

Az utóbbi években a vajdasági magyarok foglalkoztatási szerkezetében – különböző okokból kifolyólag – számottevő átalakulási folyamatok indukálódtak, amelyek pozícióvesztésként is értelmezhetőek. A magyarok aránya jóval kisebb a presztízsszakmáknak számító foglalkozások körében, elsősorban a szakemberek és köztisztviselők esetében.

2.4, Migráció és identitás

Vajdaság több szempontból is migrációs területnek számít. Egyrészt a magyarok vándorolnak külföldre, másrészt pedig különböző nemzetiségek települnek Vajdaság területére. Az egész valamikori Jugoszláviáról elmondhatjuk, hogy minden tagköztársaság meglehetősen vegyes lakosságú, kettő és háromtömbös struktúra volt jellemző az egész országra, kivéve Szlovéniát, ahol egy nemzetiségűek éltek. Kéttömbös struktúra volt közép-Szerbiában (szerbek és albánok), Horvátországban (szerbek és albánok), Macedóniában (macedónok és albánok), Montenegróban (montenegróiak és muzulmánok) valamint három Boszniában, ahol albánok, szerbek és horvátok egyaránt éltek a területen.

A vajdasági magyarok száma az 1960-as évektől egyre jobban csökkent. Akkor számuk megközelítette a 450 ezer főt. A 2002-es adatok szerint már csak 209 ezer körüli magyar él a területen, ez nagyjából a lakosság 14%-át jelenti. A nagyarányú csökkenésre több tényező hatott, ilyenek a természetes szaporulat csökkenése, a vegyes házasságok, a migráció és tervszerű betelepítések, az állam beavatkozása az asszimilációs tervek megvalósítása érdekében, elszegényedés és a nemzeti identitástudat gyengülése.²

A nemzeti identitástudat gyengülése hosszabb ideje megfigyelhető. Az identitástudat kialakulása feltételez valamilyenfajta pozitív viszonyt. Az egyén a szocializáció útján elsajátítja a saját identitását, amit a későbbiekben szeretne is megőrizni. A kisebbségben élőkénél ugyanúgy az első komolyabb szocializációs állomás az óvoda és az iskola, ám itt már észleli a gyermek, hogy nem egyedüli kultúráként jelenik meg a sajátja, bizonyos ütközési pontokat érzékel. A haza fogalma nem kap olyan jelentős szerepet, csak területi jelentősége van. Az élettér elkülönül a nemzeti identitástól. Ez különösen akkor jelentős, ha a két kultúra nagy eltéréseket mutat. A vajdasági emberek nem az anyaországhoz kötődnek, hanem kimondottan Vajdasághoz, valamint a saját településükhöz Szerbián belül, de kevésbé magához az országhoz.³ Ebben az időszakban, a falvakból a városba történő áramlás miatt az embereknek nem volt lehetőségük magyar tagozatra íratni a gyerekeiket, mert erre a nagyobb településeken nem volt módjuk. Jugoszlávia azt az illúziót adta az embereknek, hogy élhetnek együtt, tanulhatnak az anyanyelvünkön, de később kiderült, hogy erre nem mindenhol lesz

¹ Hidvégi Mikó Imre Kutatóintézet Közalapítvány

URL: http://www.hidvegimiko.hu/b2_kutatasaink/Unios_palyazatok_SZERBIA.pdf (2010.10.29.)

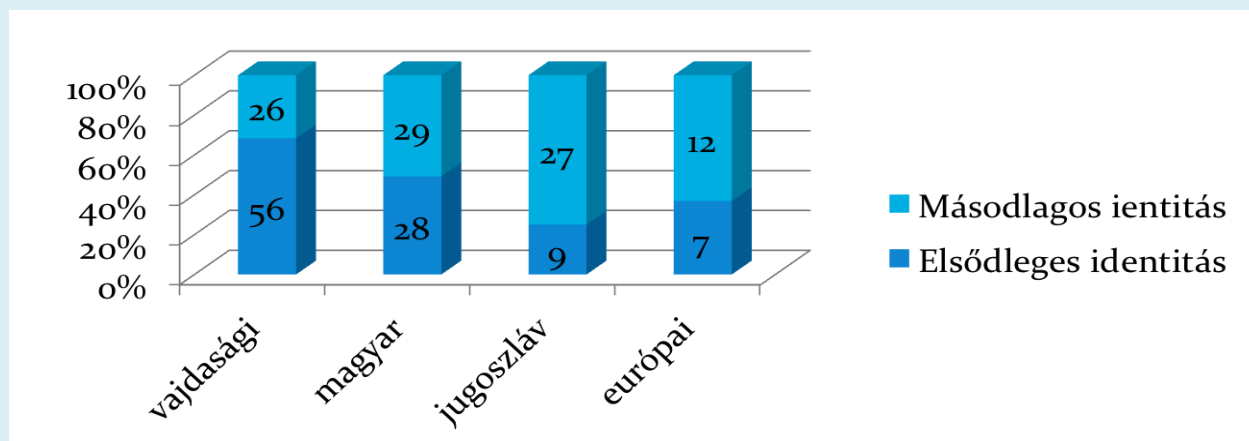
² Dr. Gábrity Molnár Irén: Vándorlások a Vajdaságban és a Vajdaságból, 2003. május 25-31. Palics

³ Badis Róbert: A vajdasági magyarság identitásstratégiái

URL: http://www.idkm.org/tanulmanyok/A_vajd_magy_ident.pdf (2010.11.05.)

lehetőség. Sok évig az emberek nem fektettek hangsúlyt a nemzetiségük kiemelésére, de miután a magyarság kisebbséggé vált a 90-es éveket követően, a népszámlálás alkalmával, többen vallották magukat ismét magyarnak, vagy anyanyelvüként jelölték meg a magyart. Korábbi identitásvizsgálatok szerint a következő ábrán látható, hogyan gondolkodtak a fiatalok az identitásukról.

5.ábra - Badis Róbert: A vajdasági magyarság identitásstratégiái (szerkesztette Rózsa Rita)



Látható, hogy a többség magyarnak, de jelentős százalék fontosnak tartja hangsúlyozni, hogy vajdasági magyarnak vallja magát. Tehát a legtöbben először vajdasági magyarnak (elsődleges identitás), majd csak ezután magyarnak, és végül, de még mindig nagy számban mondják magukat jugoszlávnak (másodlagos identitás).

A saját kutatásom alapján azt mondhatom, hogy ez az arány a friss diplomások körében is hasonló, ők is leginkább a vajdasági magyar vagy a határon túli magyar identitásukat hangsúlyozzák. Akár más megfogalmazásban is megjelent, mint például:

„Magyar vagyok a Délvidékről”.⁵

A legtöbben kiemelik, hogy magyarok, de nem magyarországiak. Valószínűleg a kettős állampolgárság megszerzése után sem éreznék némelyik fiatal azt, hogy teljesen befogadnák, sokak szerint:

„A magyarok nem összetartóak, és emiatt többször szembesültek vele már külföldön, hogy a szerbek sokkal inkább érzik őket közējük valónak, mint a magyarok.”⁶

Akad, ahol már érezhető az identitásvesztés, ott hontalan vagy kétlaki válaszokat kaptam arra a kérdésre, hogy hova tartozónak vélik magukat. Akik több éve Magyarországon élnek és dolgoznak, talán ők azok, akik leginkább „magyarrá” váltak, viszont fontosnak tartották kiemelni, hogy erős vajdasági gyökerekkel rendelkeznek.

⁴ Badis Róbert: A vajdasági magyarság identitásstratégiái

URL: http://www.idkm.org/tanulmanyok/A_vajd_magy_ident.pdf (2010.11.05.)

⁵ 18. Interjú, 6. oldal, 26 éves, férfi, történész

⁶ 11. Interjú, 4. oldal, 26 éves, nő, tájépitész

Az identitás kérdésekkel kapcsolatban az interjú során feltűnt, hogy az interjúk adatközlői nem a nemzeti jelleget, hanem a nemzetiségi hova tartozást, valamint a települési és családi kötődést tartják fontosnak. A lokális imprinting érzelmi alapon működik, a Vajdaságból ideiglenesen távol élők a legszorosabb környezethez köthetők, mint érzékelhető a következő nyilatkozatokban is.

„Érdekes kérdés... otthon magyarnak érzem magam, de Magyarországon még az állampolgárság megszerzése után sem éreztem magam igazán odavalónak. Magyarnak vallom magam, mert az az anyanyelvem. De sokszor szembesülök vele főleg külföldön, hogy a szerbek sokkal inkább érznek közējük valónak, mint a magyarok. Ez számomra felfoghatatlan és szomorú. Sokszor kívántam már külföldön, hogy lenne inkább szerb az anyanyelvem, több barátom lehetne. A magyarok sajnos nem tartanak össze.”⁷

„A hovatarozásom? Ha valakinek két otthona van, nem is tartozik már sehová. Az egyik helyre azért húz a szívem, mert ott a családom (szüleim), ott nőtem fel. A másik helyen önállósodtam, dolgozom, élek. Magyar vagyok, a többi lényegtelen.”⁸

„Én magyarnak vélem magam. Lokalizálni nem tudom. De szerintem nem is kell. Szerbiához semmilyen szinten nem kötődöm. Horgoshoz és egy két Vajdaság más területén élő emberhez igen.”⁹

2.5, A diploma megítélése Szerbiában és Magyarországon

Nem lehet egyértelműen kijelenteni, hogy melyik diploma ér többet, de arra vannak vélemények, hogy a Magyarországon végzettek mégis többre tartják az itt megszerzett végzettségüket, a rendszer és a követelmények jobb léte miatt, mint a szerbiai diplomát. Több indokot említettek, amiért nem tartják ugyanolyan értéknek a két diplomát, sem jogi, sem pedig eszmei érték szempontjából sem, sőt kiemelték a végzett diákok, hogy még az is adhat jobb megítélést egy diplomának, hogy melyik magyarországi egyetemen szerezték.

Akad olyan, aki szerint ugyanolyan értékű mindkét végzettség, főként a honosítást követően, mivel akkor már nincs eltérés az értékük között, de a képzés minőségét jobbnak tartják az anyaországban.

„Nem kerültem még olyan szituációba, ahol ezt összehasonlították volna. Az otthoni köztudatban az a tudat él, hogy Magyarországon minőségibb a középiskolai oktatás, viszont Szerbiában jobbak az egyetemek. Szubjektívnek tartom ezt a kérdést, nem igazán foglalkoztat, hogy kinek mi a véleménye ezt illetően.”¹⁰

„Úgy gondolom, hogy igen, mert miután honosítottam a diplomát, egyenértékűek lesznek. Ha meg nem honosítatom, akkor nincs értelme kérdésnek. Hisz akkor nem otthon dolgozok, így minek hasonlítani? És ki hasonlítgatná?”¹¹

Azt kiemelném, hogy ezek a legtöbb esetben nem tapasztalaton alapuló válaszok, mivel az interjúalanyaim jelentés része, nem vagy még nem tért vissza Vajdaságba.

⁷ 11. Interjú, 3. oldal, 26 éves, nő, tájépitész

⁸ 21. Interjú, 5. oldal, 26 éves, nő, biológus

⁹ 32. Interjú, 5. oldal, 23 éves férfi, informatikus könyvtáros

¹⁰ 15. Interjú, 5. oldal, 23 éves, férfi, testnevelés-földrajz BA

¹¹ 13. Interjú, 3. oldal, 24 éves, nő, logopédus

2.6, Diplomahonosítás

A magyarországi felsőoktatási diplomák elismertetése egy olyan eljárás, mely után a diploma felhasználható Szerbiában való munkavállaláshoz, illetve továbbtanuláshoz vagy az eddigi tanulmányok folytatásához. E folyamat keretein belül meghatározzák a végzettség szintjét és fajtáját, valamint szakmai, tudományos és akadémiai megnevezését. Figyelembe veszik a másik ország oktatási rendszerét, a tantervet, a felvételi követelményeket, valamint egyéb tényezőket, melyek jelentőséggel bírnak a diploma megszerzésére vonatkozólag.

Szükséges melléletek, melyeket a kérvényhez kell csatolni a következők: az elismertetésre előterjesztett diploma eredeti és három fénymásolt példánya, amely nem lehet elismervény és bizonylat sem. Eredeti bizonyítvány az intézménytől a teljesített tananyagról, és érdemjegyekről, tehát Europass melléklet, ennek szintén három hiteles fordítása. A szak hivatalos tanterve és programja eredeti nyelven, és ismételten fordításban is. Az okirat kiegészítő dokumentumai, és három hitelesített fordítása. A középiskolai, valamint az egyetemi bizonyítvány hiteles fénymásolata. Állampolgárságról szóló bizonylat, és a személyi igazolvány fénymásolata, elismervény a költségek befizetéséről. E mellett anyakönyvi kivonat vagy házassági anyakönyvi kivonat, amennyiben névváltoztatásra került sor.

Mindezek beszerzése és leadása után az egyetem átveszi a dokumentumokat, ha a kérelem hiányos, akkor az egyetem levélben értesíti a kérelmezőt, ha valamilyen dokumentumot nem áll módjában azonnal beszerezni, akkor erről külön írásban kell értesítenie az egyetemet, és leírni, hogy mikor tudja pótolni a hiányosságokat.

A fordítás idegen nyelvről szerb nyelvre egy bírósági fordító végzi, amikor minden dokumentum megvan, akkor az eljáró egyetem egy elismervényt ad ki arról, hogy a dokumentumokat átvette, és hogy folyamatban van a diplomahonosítás. A költségek igen magasak, ám az utóbbi években lehetőség volt a költségek visszatérítésének kérelmezésére.¹² Sokan nincsenek tisztában ezzel az eljárással, vagy részinformációkkal rendelkeznek a teendőkről. Ám jelentős számban beszámolhatok olyanokról is, akik egyáltalán nincs szándékában az egyszer már megszerzett diplomájukat honosíttatni, és kitenni magukat egy ilyen hosszadalmas eljárásnak.

„Egyenlőre nem szeretném honosítani a diplomám. De a folyamat, hogy az iratokról hitelesített fordítást kell csinálni. Gondolom az is számít, hogy Szerbia által elfogadott legyen az intézmény, ahol a diplomát megszerezzük.

A diplomahonosítást feleslegesnek tartom. Elméletileg, ha nemzetközileg elismert az intézmény, elég egy fordítás az iratokról és a nyelvvizsgáról...”¹³

„Ismerem a rendszert, és a doktori ösztöndíjat csak úgy kaptam meg, ha elkezdtem a honosítást. A procedúra harácsolás az egyetemek részéről, és mivel az egész honosítás nincs

¹² Hazaérsz. Munkaerő-piaci elhelyezkedést segítő és esélyegyenlőségi programok Vajdaságban

URL: <http://hazaersz.eu/fex.page:oklevelhonositas> (2010.10.22.)

¹³ 21. Interjú, 4. oldal, 26 éves, nő, biológus

központilag szabályozva, ezért a helyi egyetemek kedvük szerint dönthetnek. Nem hiszem, hogy a honosítás fontos momentum lenne az otthoni karrierem szempontjából, csupán egy jogi aktus. A megszerzett diplomáim amúgy is többet érnek az otthoniaknál.”¹⁴

2.7, Jövőkép

A párválasztás motivációi között mind anyagi, mind társadalmi presztízsszempontok is előtérbe kerülnek, anyagi jólétre és biztonságra vágnak a legtöbben, ám a tartományban nem ez a jellemző párválasztási jelenség érvényesül. Hódi Sándor vizsgálatai során kiderült, hogy a nők kis része a házasságtól várja az anyagi biztonságot, a többi, jelentősebb csoport nem ebből a célból köt házasságot. A férfiaknál ugyanez mondható el, miszerint az iskolai végzettség a mérvadó, amikor is mindkét nem képviselői igyekeznek azonos iskolai végzettséggel rendelkező párt választani maguknak.¹⁵

„Nem nemzetiség alapján ítélem meg az embereket, így a páromat sem ezt figyelembe véve választottam.”¹⁶

„Számomra nem volt szempont a nemzetiség. A sors hozta úgy, hogy ő is vajdasági.”¹⁷

Az interjúalanyaim többségénél a családalapítás még csak a következő évek terveiben szerepel, és a szerint, hogy milyen nemzetiségű párt választanának maguknak többnyire hasonló válaszokat kaptam, mi szerint, hogy nem számít, hogy hova valósi, viszont egy két esetben kiemelték, hogy a nemzetiség igenis számít.

„Az hogy hová valósi, az nem számít, a nemzetiség az már igen”¹⁸

5 és 10 éves tervek tekintetében bizonytalanság érezhető, legtöbb fiatalnak nincs elképzelése még a következő évre vonatkozólag sem, nemhogy a jövőben hogyan alakul az életük. Az említett okok a gyorsan változó világ és a bizonytalanság, amiért ezt a kérdést még magának is fél feltenni az ifjú generáció.

„A jelen teljes mértékben lefoglal. Nem tudom elképzelni magam még egy év múlva sem, nem, hogy nagyobb távlatokban. Nem tervezek egyelőre.”¹⁹

Ezzel szemben találkoztam kialakult jövőképpel rendelkezőkkel is, akiknek markáns elképzeléseik van a jövőjüket illetően, huszonéves koruk ellenére. 5 év múlva jó munkával rendelkező és nyugaton dolgozó és elismert szakember válik belőle, majd 10 év múlva pedig már gyerekekkel is rendelkezik.

„2-3 gyerekkel, asszonnyal, polgári házzal, vállalkozással és doktori diplomával”²⁰

„5 év múlva valahol nyugaton dolgozom és tervezgetem a családalapítást, 10 év múlva pedig már van családom is.”²¹

Néhány esetben pedig kiemelték, hogy mindezt otthoni, vajdasági környezetben szeretné megvalósítani, ahelyett, hogy külföldön maradjon, ahol jelenleg él és dolgozik.

¹⁴ 18. Interjú, 5. oldal, 26 éves, férfi, történész

¹⁵ Hódi Sándor: Köszönöm, drágám! Fórum Könyvkiadó, Újvidék, 15-30. oldal

¹⁶ 15. Interjú, 6. oldal, 23 éves, férfi, testnevelés-földrajz BA

¹⁷ 11. Interjú, 2. oldal, 26 éves, nő, tájépítész

¹⁸ 2. Interjú, 4. oldal, 35 éves, férfi, villamosmérnök

¹⁹ 21. Interjú, 5. oldal, 26 éves, nő, biológus

²⁰ 18. Interjú, 6. oldal, 26 éves, férfi, történész

²¹ 6. Interjú, 3. oldal, 24 éves, nő, matematikus

„Szerintem otthon fogok élni Vajdaságban, remélhetőleg a leendő gyermekeimmel és férjemmel... De nem tudom, nem szoktam ezekbe a gondolatokba túlságosan belemélyedni.”²²
„Szeretnék a szakmámban elhelyezkedni és családom alapítani. Nem tervezem, hogy 10 év múlva Kanada legyen az otthonom, de a jelenlegi helyzet alapján nem is Magyarországon/Szerbiában gondolkodom, mint otthon. Persze, minden változhat és változik is.”²³

Összegezve, tehát a családot emelte ki mindenki első helyen, majd a karrierépítés, elismertség, saját ingatlan és saját vállalkozás alapítása is gyakran szerepel a fiatalok célkitűzései között.

3, A kutatás eredményei

Azt gondolom nem kaptam pontos választ a kérdéseimre, egy-egy ember, egy-egy életút, és mind különbözőek. Azt hiszem a követendő értékeket mindannyian hasonlóan látják, a tervek még szerteágazóak, megvalósításra várnak, ám mindenki magabiztosan áll a feladat előtt. A motivációk esetében azt gondolom, az interjúalanyaim a lehetőségek szélesebb spektrumában való mozgás miatt változtatták meg lakóhelyüket, saját döntésük, hogy önmagukat és jövőjüket megtalálják. A jövő még csak megvalósításra vár, a jelen időszak a küzdelem időszaka, a célok eléréséé. Ez még nem a végső cél, csak a járható út és lehetőségek keresése.

A tapasztalatok pozitívnak mondhatók, a negatív diszkrimináció a határon túli lét miatt nem érezhető a tanulmányok alatt, a munkakeresésben kisebb mértékben előfordul, de ez sem mondható jellemzőnek.

4, Összefoglalás

Ha megpróbálnánk megjósolni, hogy a vajdaságiak közül az elkövetkezendő időkben többen, avagy kevesebb keresik boldogulásukat Magyarországon, akkor azt kell, hogy mondjam, hogy migrációs szempontból változatlan tendenciát mutathatnánk ki. Ez a tény azzal igazolható, hogy aki ki szeretett volna törni az addigi környezetéből, annak korábban is megvoltak a lehetőségei. Továbbá, nem valószínű, hogy befolyással lenne az újonnan megnyílt határok ilyen módon való kihasználása, esetleg, ha a cél ország nem Magyarország lenne, hanem egy olyan ország, ahol jóval magasabb az életszínvonal és a gazdaság mutatói. Vajdaság egy kis ország, egy sziget, ahol még meg tudnak élni több nemzetiségű emberek együtt, békében. Ha a gazdasági és politikai élet változást hoz, akkor ez a terület fejlődőképes. A humán erőforrások fellelhetőek, az előrelépéshez szükséges személyi állomány feltöltésének kérdése pedig megfelelő feltételekkel kínált munkahelyekkel nem jelentene gondot. Vajdaságból sokan elvándoroltak a jobb élet reményében, ám ha megcsillanna a változás lehetősége, akkor a külföldön élő magyarok talán a hazatérés alternatíváját választanák. Ez a munka a kutatás első részének tekinthető, a karrierkövetés abban az esetben lenne teljes, ha ugyanezen fiatalok megkérdeznénk néhány év múlva, hogy hogyan alakult az életük,

²² 13. Interjú, 4. oldal, 24 éves, nő, logopédus

²³ 11. Interjú, 3. oldal, 26 éves, nő, tájépitész

sikerült e elérniük kitűzött céljaikat, miként változtak a lehetőségeik, és mi az amit ma már másként gondolnak.

5, Irodalomjegyzék

1. Dr. Gábrity Molnár Irén (szerk.) (2008): Képzettek a jövő. A felnőttképzés háttéré Észak-Bácska iskolahálózatában. Regionális Tudományi Társaság, Szabadka, Verzál, Újvidék.
2. Hódi Sándor (2006): Köszönöm, drágám. Szerelem, szex, házasság a Vajdaságban. A háztartási konfliktusok pszichológiai és családpszichológiai vizsgálata. Fórum Könyvkiadó, Újvidék.
3. Szlávitv Ágnes (2003): A Vajdasági magyar felsőoktatási hallgatók munkaerő-piaci meglátásai, VMTDK dolgozat.
4. Dencs Tünde (2003): A Vajdasági magyar fiatalok továbbtanulási szokásai, VMTDK dolgozat, Újvidék.
5. Badis Róbert: A vajdasági magyarság identitásstratégiái. In: szerk.: Papp Richárd, Szarka László: Bennünk élő múltjaink. Történelmi tudat – kulturális emlékezet, Zenta. VMIMI, 319-327.
http://www.idkm.org/tanulmanyok/A_vajd_magy_ident.pdf (2010.11.05.)
6. Dr. Gábrity Molnár Irén (2003): Vándorlások a Vajdaságban és a Vajdaságból, 2003. május 25-31, Palics, Európai Protestáns Magyar Szabadegyetem Egyesület, Akadémiai napok. <http://www.felkol.org.rs/common/webolvas/GMI-vandorlas.pdf> (2010.11.05)
7. Gábrity M. Irén (2000): Obrazovni sistem osnov raslojavanja i artikulisanja ljudskog potencijala (2000.) <http://gabritymolnariren.com/obrazovni2000.pdf> (2010.10.12)
8. Gábrity M. Irén: Nacionalne manjine i regionalni identitet Vojvodine (2004) <http://gabritymolnariren.com/reg.identitet.pdf> (2010.10.12.)
9. Magyarország a XX. században, II. Kötet: Természeti környezet, népesség és társadalom, egyházak és felekezetek, gazdaság. <http://mek.niif.hu/02100/02185/html/96.html> (2010.11.20.)
10. Papp Richárd: „Egy tiszta magyar vidék Szerbiában” http://www.mtaki.hu/docs/magyarlakta_kistersegek/kisterseg_papp_richard.pdf (2010.10.22.)
11. Papp Richárd (2003): Kisebbségi léthelyzetek és jövőképek a Vajdaságban. Etnopolitikai vitafórum. MTA. Kisebbségkutató Intézet, http://www.mtaki.hu/tanulmanyok/papp_richard/index.html (2010.12.15.)
12. Papp Richárd (2003): Balkán és nemzet. A vajdasági magyarok „mentalitásáról” Pro Minoritate 2003/ősz 37-66.o. http://www.mtaki.hu/tanulmanyok/papp_richard/index.html (2010.12.15.)
13. Zakon o visokom obrazovanju <http://www.scribd.com/doc/7064004/Zakon-o-Visokom-Obrazovanju> (2010.12.03.)
14. Identitás Kisebbségkutató Műhely <http://www.idkm.org/?page=muhelyrol> (2010.12.03.)

15. Martin Brusis (2006): A Vajdaság alkotmányos helyzete (ford. Komáromi Sándor) Kisebbségkutatás, 2006/2.szám .
http://www.hhrf.org/kisebbssegkutas/kk_2006_02/cikk.php?id=1388 (2010.11.10.)
16. Željko Bjeljac – Vesna Lukić (2008): Migráció a Vajdaság területén 1919 és 1948 között, (ford. Lajtai L. László) Kisebbségkutatás, 2008/3. szám.
http://www.hhrf.org/kisebbssegkutas/kk_2008_03/cikk_nyomtatasi.php?id=1677
(2010.11.10.)
17. Hidvégi Mikó Imre Kutatóintézet Közalapítvány
http://www.hidvegimiko.hu/b2_kutatasaink/Unios_palyazatok_SZERBIA.pdf
(2010.10.29.)
18. Hazaérsz. Munkaerő-piaci elhelyezkedést segítő és esélyegyenlőségi programok Vajdaságban <http://hazaersz.eu/fex.page:oklevelhonositas> (2010.10.22.)

WITTMANN ZSUZSANNA

SOPRON KÖNYVTÁRI WEBOLDALAI A MODERN INFORMÁCIÓS
ELVÁRÁSOK TÜKRÉBEN

*informatikus könyvtáros szakos hallgató, II/2. évfolyam
Pécsi Tudományegyetem, Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar
Könyvtártudományi Intézet
7633 Pécs, Szántó Kovács János u. 1/B.
e-mail: zsuzsanna@wittmann.hu*

Kulcsszavak:

Sopron könyvtári weboldalai, Minerva projekt, minőségi elvek, vizsgálat, értékelés

Abstract

Kutatásom célja Sopron könyvtári weboldalainak értékelése a modern információs elvárások tükrében, a figyelem felhívása az esetleges hiányosságokra, és javaslattétel a szükséges fejlesztési területekre. Az értékelés gerincét a Minerva projekt kulturális honlapokra vonatkozó tíz minőségi alapelve alkotja, a weboldalak elemzését a bennük felsorolt szempontok és kritériumok alapján, illetve általános esztétikai elvárások alapján végeztem.

Abstract

The paper reports on research that aimed to evaluate the library websites of the city of Sopron in the light of the expectations of the modern information consumer. The study points at the possible deficiencies and it makes proposals to the necessary development areas. The evaluation and the analysis are based on the ten Quality Principles of Minerva project and general aesthetic expectations.

1, Bevezetés

Korunk információs társadalmában, ahol az internet nem csak a szórakoztatásban, hanem az információkeresésben és a tájékoztatásban is jelentős szerepet tölt be, elengedhetetlen, hogy az üzleti vállalkozások, gazdasági szervezetek jól megszerkesztett, könnyen használható weboldalai mellett a kulturális intézmények is megfelelően reprezentálják magukat a világhálón.

A 2002-ben indult „*Minerva projekt azon dolgozik, hogy egész Európában támogassa a kulturális intézményeket, mivel ezekben található meg közös örökségünk egy jelentős része.*”¹Ezen kulturális intézmények honlapjának minősége elsődleges az információkhoz való szabad és egyenlő hozzáférés alapvető emberi jogának érvényesítése szempontjából.² Éppen ezért a projekt tíz „Minőségi Elvet” határoz meg, melyek betartása minden kulturális intézmény, s így a könyvtáraknak is alapvető érdeke.¹

Kutatásom célja annak a megállapítása, vajon Sopron könyvtárainak weboldalai megfelelnek-e a Minerva projekt által rögzített alapelveknek, és a felhasználói igényeknek, s egyben annak a megállapítása, milyen változtatásokra, fejlesztésekre van még szükség.

2, Kutatási módszerek

A Minerva projekt ajánlásairól és azok megvalósításáról szóló magyar szakirodalom részletesen és kielégítően mutatja be a témát, és felhívja a figyelmet a már létező könyvtári weboldalak folyamatos vizsgálatára, tesztelésére is. Szalóki Gabriella Kulturális honlapjaink minősége – a Minerva projekt tíz minőségi elve a gyakorlatban³ című cikkében be is mutatja öt hazai weboldal, a Magyar Elektronikus Könyvtár (MEK), a Neumann János Digitális Könyvtár és Multimédia Központ Kht., a Képzőművészet Magyarországon, a Heves Megyei Levéltár és a Miskolci Egyetem – Könyvtár, Levéltár, Múzeum weboldalának elemzését.

Ezt a sort szeretném folytatni a soproni *Széchenyi István Városi Könyvtár* és a *Nyugat-Magyarországi Egyetem Központi Könyvtár* weboldalának vizsgálatával. Kutatásomban a honlapok közvetlen tanulmányozása és a városi könyvtár igazgatójával, Horvát Csabával, valamint az egyetemi könyvtár informatikus könyvtárosával, Tompáné Székely Zsófiával, készített interjúk voltak segítségemre. Az értékelés és összehasonlítás szempontjaihoz a Bárány Barbara által fordított, *Kézikönyv a minőségi elvekről* című dokumentumban¹ található, az egyes fejezetekhez kapcsolódó „Ellenőrzőlista” szolgált alapul, ezt táblázatos formában is elkészítettem az adatok számszerűsítésének érdekében. Ennek segítségével vált lehetővé a két weboldal százalékos értékelése.

Természetesen figyelembe kell vennünk, hogy a könyvtári weboldalak elsődleges célja a felhasználók megfelelő tájékoztatása, szolgáltatásainak bemutatása. A honlapokra látogató felhasználók azonban nem szakmai szempontok alapján értékelnek, az esztétikus megjelenés

¹Kézikönyv a minőségi elvekről = Quality Principles for cultural Web Sites: a handbook. (ford. Bárány Barbara) Bp., 2004 <http://www.mek.oszk.hu/minerva/html/dok/minoseg-10elv.htm> (2010.12.29.)

² A könyvtárak és a szellemi szabadság. (az 1999. március 25.-én, Hágában született IFLA nyilatkozat magyarra fordított verziója) http://archive.ifla.org/faife/policy/iflastat/iflastat_hu.htm (2010.12.29.)

³ Szalóki Gabriella: Kulturális honlapjaink minősége – a Minerva projekt tíz minőségi elve a gyakorlatban = Tudományos és Műszaki Tájékoztatás, 53. évf. 3. sz.

és jól használhatóság kiemelkedően fontos. Kutatásom során ezért külön kitértem a két weboldal esztétikai vizsgálatára is.

3, A Minerva projekt szempontjai alapján végzett elemzés eredményei

A Minerva projekt tíz alapelvet határoz meg, melyet egy kulturális intézmény minőségi weboldalának követnie kell. Elemzésem ezeket az alapelveket veszi sorra, s ez alapján értékeli a két soproni könyvtár weboldalát. Az első alapelv az **átláthatóság**. A Minerva projekt a következőképpen határozza ezt meg: „A minőségi website legyen átlátható, világosan jelölje meg a website azonosságát és célját, valamint a fenntartásáért felelős szervezetet.”

A *Széchenyi István Városi Könyvtár* weboldalának URL címe az intézmény kezdőbetűiből összeállított mozaikszó (www.szivk.hu), így annak számára, aki ismeri a jelentését, már az URL cím megfelelő tájékoztatást nyújt a weboldal tartalmáról és céljáról. A kezdőlap rögtön a weboldal főoldala, a könyvtár neve (s egyben a honlap címe) jól láthatóan, nagy betűkkel és logóval ellátva, ki van emelve minden oldal tetején, ez egyértelműen jelzi a weboldal tartalmát, célját és rendeltetését. A felhasználóknak első pillantásra egyértelművé teszi, hogy a soproni városi könyvtár weboldalán járnak.

Az intézmény neve (s egyben a honlap címe) a böngésző címsorában is megjelenik – az éppen aktuális honlap-részlet címével együtt. A kezdőlap nem tartalmazza a küldetésnyilatkozatot, hozzá „A KÖNYVTÁR”, azon belül is a „Szabályzatok” menüponton keresztül lehet eljutni. Ez nem egyértelmű elhelyezése egy könyvtár küldetésnyilatkozatának, ezért a felhasználók nehezebben, vagy egyáltalán nem találják meg.

A *Nyugat-Magyarországi Egyetem központi könyvtárának* weboldala a www.ilex.efu.hu címen érhető el. Ez az URL cím nem nyújt tájékoztatást a felhasználóknak arról, milyen weboldal található ezen a címen. A kezdőlap rögtön a főoldal, a könyvtár neve (és egyben a honlap címe) és elérhetőségei minden oldal tetején, jól látható, kiemelt helyen találhatóak, egyértelműen jelzik a honlap rendeltetését és célját. Első pillantásra is rögtön látszik, hogy a weboldal a *Nyugat-Magyarországi Egyetem központi könyvtárának* oldala.

A könyvtár nevének (és így a weboldal címének) mozaikszava (NYME-KK) megjelenik a böngésző címsorában, a weboldal részleteinek címei azonban már nem. Küldetésnyilatkozat nem található a főoldalon, a bal oldali menüből lehet elérni. A nyelvválasztás egyszerű, a felület jobb oldalán található zászlókra kattintva lehet másik nyelvet választani, angolt, vagy németet.

1. táblázat

	Széchenyi István Városi Könyvtár	NYME Központi Könyvtár
a weboldal címe megjelenik a böngésző címsorában	igen	igen
a weboldal aktív része megjelenik a böngésző címsorában	igen	nem
a weboldal címe tisztán és jól láthatóan fel van tüntetve a honlapon	igen	igen
a weboldal neve egyértelműen utal a weboldal jellegére és céljára	igen	igen

az URL utal a weboldal céljára	igen	nem
létezik küldetésnyilatkozat	igen	igen
a küldetésnyilatkozat megjelenik a kezdőlapon	nem	nem
a küldetésnyilatkozat több nyelven is elérhető	nem	igen
a küldetésnyilatkozat nyelve könnyen változtatható	nem	igen
a fenntartó szervezet neve jól látható	igen	igen
bármilyen animáció, vagy vizuális megjelenítés átléphető	nincs ilyen	nincs ilyen
	72%	72%

Ahogy az 1. táblázat adatai alapján látható, mindkét soproni könyvtár weboldala 72%-ban felel meg a Minerva projekt által meghatározott „Átláthatóság” alapelvnek. (A százalékot az összes kritérium számának, és a teljesült kritériumok számának arányából számoltam ki.) A táblázat jól mutatja a fejlesztendő területeket, elvégzendő feladatokat, de egyúttal kiemeli a két weboldal átgondolt, az alapelvnek nagyrészt megfelelő felépítését és kialakítását is.

A második alapelv a **hatékonyság**, ezt a következőképpen fejt ki a Minerva projekt: „A minőségi website a felhasználó szempontjából hatékony, azaz a tartalmat megfelelően válogatja, digitalizálja, hitelesíti és jeleníti meg.”

A *Széchenyi István Városi Könyvtár* weboldalának tartalma gondos tervezést és válogatást követően jött létre, a célközönség igényeit tükrözi. Egyaránt megtalálható rajta a könyvtár és állományának bemutatása, a könyvtárhasználati szabályzatok, a könyvtár szolgáltatásai, az elérhetőségek, nyitva tartás, az OPAC, a könyvtárban tartott különböző rendezvények és események meghirdetése, illetve utólagos beszámolója és a legújabb, beérkezett dokumentumok rövid bemutatása.

A weboldal tartalma képekkel jól alátámasztott, például az új dokumentumok bemutatása mindig tartalmazza a fedőlapról, borítóról készült fényképet. A honlapon található képek minősége megfelelő, nagyrészt kisebb méretűek, kapcsolatuk a szöveges tartalommal egyértelmű. A galériában található fotók mindegyike kinagyítható 773 x 580-as méretre. Minden hyperlink működik és oda vezetnek, ahová a címük és a szöveggörnyezet alapján várható, hogy vezessenek.

A kutatásom pillanatában a weboldal „LINKAJÁNLO” elnevezésű oldala október óta üres volt. A felhasználó tájékozódását nem segíti útvonal-mutató, vagy honlap-térkép és vissza-gombok sincsenek az egyes oldalakon, viszont a menüből bármikor egyszerűen elérhető újra a főoldal a „HOME” menüpont segítségével. A weboldalon belső keresési lehetőség található.

A *Nyugat-Magyarországi Egyetem központi könyvtárának* weboldalára a célközönség, azaz az egyetemisták, egyetemi oktatók, kutatók igényei szerint válogatták össze a tartalmat, mely minden vizsgált esetben érvényesnek és relevánsnak bizonyult. A weboldalon található tartalom kiegészítő információkkal, képekkel és ábrákkal gazdagon ellátott, például a könyvtár állományában megtalálható dokumentumkülönlegességekről készített fotók, vagy a könyvtár történetét összefoglaló „Évek és elnevezések” című, letölthető PDF-dokumentum.

A weboldalon található képek felbontása és minősége megfelelő, bélyegképek használata a honlapon sehol sem indokolt, nem is alkalmazzák őket. Minden képhez magyarázó szöveg tartozik. A hyperlinkek oda vezetnek, ahová a címük, és a szöveggörnyezet alapján vezetniük kell. A weboldalon nem található útvonal-mutató, honlap-térkép, vagy „Vissza” gomb az egyes oldalak alján, illetve tetején. A főoldal bármikor egyszerűen elérhető a fejlécre kattintással. Weboldalon belüli keresésre van lehetőség.

2. táblázat

	Széchenyi István Városi Könyvtár	NYME Központi Könyvtár
A felhasználók igényeit felhasználócsoportokkal végzett kutatás alapján határozták meg	nem	igen
A tartalom kiválasztási kritériumai a felhasználók várható igényeit tükrözik	igen	igen
Minden tétel helyesen van felcímkézve (azonosított)	igen	igen
Minden tétel egyértelműen kapcsolódik a helyes kiegészítő (háttér) anyagokhoz	igen	igen
Minden kiegészítő anyag tényszerűen helyes	igen	igen
Minden tételt és kiegészítő (háttér) információt szakemberek vizsgáltak felül	igen	igen
A kiegészítő információk megfelelnek a nemzetközi metaadat szabványoknak ⁴	igen	igen
A címkék és kiegészítő információk elérhetők több nyelven	nem	igen
Minden hyperlink oda vezet a felhasználót, ahova a felhasználó a megadott információ alapján várja	igen	igen
A képek megfelelő felbontásban vannak megjelenítve	igen	igen
Ahol szükséges, bélyegképeket használnak	igen	nem
Nagy felbontású képek is elérhetők	igen	nem
Van útvonal-mutató	nem	nem
A Vissza gomb az előző oldalra viszi a felhasználót	nincs vissza gomb	nincs vissza gomb
Ahol szükséges, oldalon belüli navigáció lehetséges linkekkel	igen	sehol nem szükséges
A kezdőlap bármikor elérhető	igen	igen
Honlap-térkép elérhető	nem	nem
Van lehetőség weboldalon belüli keresésre	igen	igen
	72%	72%

⁴ a kiegészítő információk szabványosságának vizsgálata a következő forrás alapján készült: Információ és dokumentáció. A Dublin Core metaadat elemkészlete (MSZ ISO 15836) www.mszt.hu/dokumentumok/134715.pdf (2010.12.31.)

Ahogy a 2. táblázat adatai alapján látható, a *Széchenyi István Városi Könyvtár* és a *Nyugat-Magyarországi Egyetem Központi Könyvtárának* weboldala 72%-ban felel meg a Minerva projekt által meghatározott „Hatékonyság” alapelvnek. Bár ez azt jelenti, hogy többségében minden kritériumnak megfeleltek, a felhasználók tájékozódását még nem segítik megfelelően, hiányzik az honlap-térkép, az útvonal-mutató, és az oldalak alján (vagy tetején) a „Vissza” gomb.

A harmadik alapelvet, a **karbantartottságot** a Minerva projekt a következőképpen magyarázza: „A minőségi website minőségi szolgáltatási irányelveket alkalmaz, hogy a website megfelelő szinten karbantartott és frissített legyen.”

A *Széchenyi István Városi Könyvtár* weboldalán található információk rendszeresen frissítettek, a honlap karbantartói az aktualitásokat, híreket dátum szerint csökkenő sorrendbe rendezve helyezik el az oldalon, így a felhasználók mindig a legfrissebbeket olvashatják. Az elavult hírek törlésre kerülnek, tárolásukra külön archívum nem létesült. A weboldalon bemutatott munkafolyamatokról csak utólagos beszámolók készülnek, így dokumentációjuk, leírásuk sosincs félbehagyva. A weboldal arculata, designja az utóbbi 7 hónapban nem volt felújítva, nem változott.

A *Nyugat-Magyarországi Egyetem központi könyvtárának* weboldalán minden rendszeresen frissítésre szoruló tartalom megfelelő időközönként frissítve van, az elavult hírek és beszámolók archívumba kerülnek. A weboldalon bemutatott munkafolyamatokról csak utólagos beszámolók készülnek, így egyik sem marad félbe. A weboldal arculata az utóbbi hat hónapban nem változott.

3. táblázat

	Széchenyi István Városi Könyvtár	NYME Központi Könyvtár
Az elavult anyag archiválásra kerül átmeneti időre a törlés előtt	nem	igen
A beszámoló jelentések tartalma mindig naprakész	mindig visszamenőleges	mindig visszamenőleges
A weboldal nem tartalmaz félbehagyott, vagy függőben lévő beszámoló jelentéseket	igen	igen
A beszámoló jelentések végén összefoglaló és rövid értékelés található	igen	igen
A véget ért beszámoló jelentéseket a site-on belül (migrálják) egy új helyen tárolják	nem	nem
Létezik a nem-statikus tartalmak átvizsgálására és frissítésére vonatkozó politika	nem	kidolgozás alatt
A periodikus frissítés valóban megtörténik	igen	igen
Az elmúlt hat hónapban volt arculatváltás, ill. külső megújítás	nem	nem
Az arculatváltás, ill. külső megújítás tervbe van véve	igen	igen
Van technikai szolgáltatás szintű politika	nem	igen
A biztonsági mentési eljárások elkészültek, és le vannak tesztel-	nem	részben

ve		
A hardver és szoftver platformok megfelelőek a rendszer fenntartásához	igen	igen
	50%	75%

A 3. táblázatban a „kidolgozás alatt” és a „részben” válaszokat fél-fél pontként számítottam bele a „Karbantartottság” alapelvének való megfelelés kiszámolásakor. A *Széchenyi István Városi Könyvtár* weboldala 50%-os eredményt ér el, ez aligha elegendő egy könyvtári honlap esetében. A rendszeres és megbízható biztonsági mentések érdekében megfelelő eljárást, tervet kell létrehozni, csak ez garantálhatja a weboldal tartalmának megőrzését. A *Nyugat-Magyarországi Egyetem központi könyvtárának* weboldala jobb eredményt, 75%-ot ért el a vizsgálat során. Ha a már elindult munkálatok befejeződnek, azaz a nem-statisztikus tartalmak átvizsgálására és frissítésére vonatkozó politika kidolgozása-, és a biztonsági mentési eljárások teljes mértékben elkészülnek, a weboldal nagy mértékben meg fog felelni a „Karbantartottság” alapelvének.

A negyedik alapelvről, az **elérhetőségről** a Minerva projekt a következőt mondja: „A minőségi website minden felhasználó számára elérhető - a navigálás, a tartalom és az interaktivitás tekintetében is - függetlenül a felhasználó rendelkezésre álló műszaki színvonalától, vagy esetleges fogyatékos voltától.”

Bár az üzenőfal, vagy a különböző komment-lehetőségeknél az ellenőrző képi kód mellett a vakok és gyengén látók számára hang-formátumot is létrehoztak, a *Széchenyi István Városi Könyvtár* weboldala nem rendelkezik csak szöveges változattal. A W3C Web Access Initiative irányelveknek csak részben felel meg. A képfájlok automatikusan letöltődnek, így a lassú internetkapcsolattal rendelkezők nehezebben, vagy egyáltalán nem jutnak hozzá a szöveges információkhoz sem. Az oldalon a szövegméret nem állítható, így kézi- és mobil eszközökkel a honlap csak nehezen használható. A felülethez nincsen help, vagy más, segítő leírás.

Más elemeit azonban az irányelveknek megvalósítja; a weboldalon található információk a megjelenített képek nélkül is értelmezhetőek, többfajta input és output eszközt illetve többféle böngészőprogramot is támogat, működőképességét az Internet Explorer, a Mozilla Firefox, az Opera, a SlimBrowser és a Google Chrome böngészőkkel teszteltem. Követi az általánosan elterjedt gyakorlatot a használható betűkombinációk meghatározásában.⁵

A weboldal sok interaktív elemet tartalmaz, a felhasználók szinte minden hírhez, eseményhez, dokumentum bemutatójához kommenteket fűzhetnek, az OPAC segítségével saját kölcsönzéseiket meghosszabbíthatják, dokumentumokat jegyezhetnek elő, és beszerzési javaslatokat küldhetnek a könyvtár gyűjteményéből hiányzó dokumentumokra. Az „Üzenőfalon” a weboldallal és a könyvtár működésével kapcsolatban tehetnek észrevételeket.

⁵A bekezdés a következő forrás alapján készült:

Tapolcai Ágnes: A Magyar Elektronikus Könyvtár látássérült felhasználók számára nyújtandó felülete (http://mek.oszk.hu/html/irattar/eloadas/2003/networksh_vakos.rtf) (2010.12.31.)

A *Nyugat-Magyarországi Egyetem központi könyvtárának* weboldala szintén nincsen minden fogyatékkal élő felhasználócsoporthoz számára akadálymentesítve. Nem rendelkezik csak szöveges változattal és a W3C Web Access Initiative irányelveknek sem felel meg maradéktalanul. Csak bizonyos szövegrészek betűmérete állítható nagyobbra, a felületről nincsen leírás vagy help, a felhasználó tájékozódását nem segíti az éppen látogatott oldal visszajelzésével. De többfajta input és output eszközt, illetve többféle böngészőprogramot is támogat, működését szintén a már említett programokkal, az Internet Explorerrel, a Mozilla Firefoxsal, az Operával, a SlimBrowserrel és a Google Chrome-mal teszteltem. Követi az általánosan elterjedt gyakorlatot a használható betűkombinációk meghatározásában, az irányelvek egy részét tehát megvalósítja.⁶

A weboldal nem tartalmaz interaktív elemeket, fórumokat, a felhasználóknak nincsen lehetőségük az online felületen kérdezni, illetve visszajelzést adni a honlap, vagy a könyvtár működéséről. A weboldal kevés képi design-elemet, vagy fotót tartalmaz, ezért a lassabb internetkapcsolattal rendelkezők is optimális sebességgel képesek használni.

4. táblázat

	Széchenyi István Városi Könyvtár	NYME Központi Könyvtár
A weboldal követi a W3C WAI irányelveket	részben	részben
Az irányelveknek való megfelelés kezdetektől fogva tervezték a csak-szöveges érték maximalizálása érdekében	igen	nem
Animációk és multimédiás alkalmazások csak ott jelennek meg, ahol szükséges	igen	igen
A weboldal nem használ gyártói saját technológiákat vagy pluginokat	igen	igen
A weboldal többféle böngésző platformot támogat	igen	igen
Lassú Internet-kapcsolat nem jelent nagy akadályt a site használatánál	nem	igen
	75%	75%

Ahogy a 4. táblázat adatai alapján látható, a *Nyugat-Magyarországi Egyetem központi könyvtárának* weboldala az „Elérhetőség” alapelvének szinte minden kritériumát teljesítette, azonban a W3C WAI irányelveknek való megfelelést nem tervezték a honlap megalkotásakor, így jelenleg csak részben teljesíti őket. A *Széchenyi István Városi Könyvtár* weboldala szintén csak részben teljesíti az irányelveket, habár már a kezdetektől igyekeztek megvalósítani őket.

⁶ A bekezdés szintén a 6-os forrás alapján készült

A **felhasználó-központúság** az ötödik, róla a Minerva projekt a következőképpen nyilatkozik: „A minőségi website felhasználó-központú, azaz figyelembe veszi a felhasználók igényeit, biztosítja a könnyen használhatóságot azáltal, hogy számba veszi a felhasználói értékeléseket és visszajelzéseket”.

A *Széchenyi István Városi Könyvtár* weboldala könnyen kezelhető. Mint ahogyan az

1. kép

1. képen is látható, a menüsor az oldal hangsúlyos részén helyezkedik el, használata egyértelmű. A szöveges tartalom jól olvasható, fehér alapon sötétszürke betűket alkalmaznak, ezt a 2. kép illusztrálja. A linkek jól elkülönülnek, észrevehetőek. A weboldalon található információk könnyen megtalálhatók, maximum 2 kattintással minden elérhető.

Az „Üzenőfal”-on a felhasználók észrevételeket tehetnek a weboldallal kapcsolatban. Az észrevételeket a fejlesztők figyelembe veszik a későbbi változtatások, javítások során. A felhasználóknak azonban nincsen lehetőségük saját tartalommal gazdagítani a weboldal tartalmát.

A *Nyugat-Magyarországi Egyetem központi könyvtárának* weboldala - ahogyan az 3. képen is látható - két menüt is tartalmaz, ez zavaró lehet. A világosabb hátterű, bal oldalon

2. kép

oszlopszerűen elhelyezkedő menü mellett az oldal felső részén található, sötétebb háttérrel rendelkező menüsor kevésbé feltűnő, rendeltetése kevésbé egyértelmű. Tovább növeli a zavart, hogy a jobb oldalon, pontosan a bal oldali menünek megfelelő kialakításban, azonos

1. kép

The screenshot shows the library's website with a green header. The header contains contact information: H-9400 Sopron, Bajcsy-Zs. u. 4. - 9401 Sopron, PL: 132. Tel.: +36-99/518-223 Fax: +36-99/518-267 E-mail: library@nyme.hu. Nyitva tartás: Hétfő-csütörtök: 9.00-18.45, Péntek: 9.00-14.30. Below the header are navigation links: Adatbázisok, Olvasóinknak, Hírek, információk. The main content area features a central image of a library interior with a blue table and yellow chairs. Below the image is a welcome message in Hungarian: 'Üdvözöljük a Nyugat-magyarországi Egyetem Központi Könyvtárának honlapján!'. To the left is a 'WEBOPAC' section with a search bar and links to 'Magunkról' and 'Könyvtári és közgyűjteményi hálózat'. To the right is a search bar with a Google logo and a list of services like EISZ, EBSCO, OVID-CAB, FSTA, PATLIB, etc. There is also a '227355' badge and an 'Impresszum' link.

külsővel és elrendezéssel egy linkajánló található.

A menürendszer zavarossága miatt, és a weboldalon található tartalmak erősen hierarchikus elrendezése miatt egyes információk eléréséhez akár négy kattintásra is szükség van⁷. A weboldalon a felhasználóknak nincsen lehetőségük észrevételeket tenni, vagy kérdezni, és saját tartalommal sem járulhatnak hozzá a weboldal tartalmához.

5. táblázat

	Széchenyi István Városi Könyvtár	NYME Központi Könyvtár
Felhasználók is részt vettek a specifikáció és a tervezés folyamatában	igen	nem
A felhasználók átvizsgálták a weboldal prototípusának elemeit	igen	nem
Az intézmény visszajelzéseket és javaslatokat kér a felhasználoktól	igen	nem
A felhasználói visszajelzéseket formálisan dokumentálták	nem	részben
A felhasználói visszajelzéseket beépítették a tervezés és a meg-	igen	részben

⁷ Állításom a következő útvonalon lett tesztelve:

„Olvasóinknak” menüponton belül „Szabályzatok és segédletek” - „Egyetemi Tudástár, Tudománymetria, Impakt Faktor” - „Ajánlás az Egyetemi Tudástár, kiemelten a publikációs adattár előkészítéséhez” - „tudománymetria-i áttekintő tábla és adatok”

valósítás folyamata során		
Van online lehetőség a felhasználói vélemények és visszajelzések fogadására	igen	nem
A felhasználói véleményeket figyelembe veszik a weboldal átvizsgálásánál és átalakításánál	igen	-
A weboldal lehetőséget biztosít arra, hogy a felhasználó saját tartalom járuljon hozzá	nem	nem
	75%	13%

Mint az 5. táblázat adatai alapján is látszik, a *Széchenyi István Városi Könyvtár* weboldala felhasználó-központú, figyelembe veszi a felhasználók igényeit mind tartalmában, mind szolgáltatásaiban, és nagy hangsúlyt fektet a felhasználókkal való kommunikációra. Ezzel szemben a *Nyugat-Magyarországi Egyetem központi könyvtárának* weboldala nem épít a felhasználók javaslataira, észrevételeire. Bár tartalma a felhasználók igényei szerint van összeválogatva, aktívan mégsem vonja be őket a weboldallal kapcsolatos fejlesztések tervezésébe, a tartalom gazdagításába.

Az **interaktivitás**, azaz a hatodik alapelv szerint: „A minőségi website interaktív, azaz lehetőséget ad a felhasználóknak a kapcsolatteremtésre és a megfelelő válaszokra. Esetenként bátorítja a kérdezést, az információ megosztást és a vitát a felhasználókkal és a felhasználók között.”

A *Széchenyi István Városi Könyvtár* weboldalán az „Üzenőfalon” van lehetősége a felhasználóknak kérdéseket feltenni, illetve minden hírhez, eseményhez, dokumentumbemutatóhoz kommenteket fűzhetnek. Ez nem csak a könyvtár dolgozóinak, illetve a weboldal karbantartóinak feltett kérdéseket ösztönzi, hanem a felhasználók egymás közötti eszmecseréjét is.

A kérdések megválaszolására nincsen külön kijelölt személy, a könyvtár valamennyi dolgozója választ írhat a felhasználók kérdéseire. A válaszadás gyorsaságára nincsen a weboldalon közzétett politika, a könyvtár dolgozói igyekeznek a lehető leghamarabb reagálni a felhasználók kérdéseire és kéréseire. Az elmúlt fél év bejegyzéseit vizsgálva kijelenthető, hogy legkésőbb a bejegyzést követő első munkanapon válaszoltak minden felhasználónak.

A *Nyugat-Magyarországi Egyetem központi könyvtárának* weboldalán nincs lehetősége a felhasználóknak kérdéseket feltenni, visszajelzéseket küldeni, nem található rajta fórum, üzenőfal, vagy bármely más, hasonló funkció. A weboldal nem interaktív.

6. táblázat

	Széchenyi István Városi Könyvtár	NYME Központi Könyvtár
Van lehetőség a kérdések feltevésére	igen	nem

Van azonosított válaszadó humán erőforrás	nem	nem
A forrás megfelelően képzett és felkészült	-	-
A válaszadó forrás kapcsolatban van a kulturális szektor szakértőivel	-	-
Képzett és elkötelezett szakértők segítenek a válaszadásban	-	-
Szolgáltatási szintre vonatkozó politika el van fogadva a válaszadásra is	nem	-
Van felhasználói fórum	nem	nem
Van azonosított emberi erőforrás a fórum irányítására	-	-
Ez a munkatárs képzett és felkészült	-	-
A felhasználói tartalmak visszafogására létezik eljárás	igen	fejlesztés alatt
A fórumot irányító munkatárs kapcsolatban van a kulturális szektor szakértőivel	-	-
	18%	5%

A 6. táblázatban foglaltak alapján a *Széchenyi István Városi Könyvtár* weboldala mindössze 18%-ban felel meg az „Interaktivitás” alapelveinek. A táblázatban szereplő kritériumok alapján valóban ez a honlap százalékos értékelése, a táblázat azonban nem vesz figyelembe minden lehetőséget. A városi könyvtár weboldalán a felhasználók minden hírhez, bejegyzéshez, dokumentum-bemutatóhoz - szinte bármihez a honlapon – kommenteket fűzhetnek, így nem csak az oldal adott részeire küldhetnek visszajelzéseket, véleményeket, hanem egymással is párbeszédbe elegyedhetnek az adott tárgyról, márpedig ez betölti a felhasználói fórum funkcióját. És bár a könyvtár nem alkalmaz külön személyt a felhasználók kérdéseinek megválaszolására, mégis legkésőbb az üzenet beérkezését követő első munkanapon választ ad az adott kérdésben legkompetensebb személy, akár a könyvtár igazgatója is. A százalékkal ellentétben tapasztalataim, illetve a lehetőségek gondos tanulmányozása alapján a *Széchenyi István Városi Könyvtár* weboldalát nagy mértékben interaktívnak minősítem.

A *Nyugat-Magyarországi Egyetem központi könyvtára* – mint már a fentiekben említettem – jelenleg semmiféle interaktív lehetőséggel nem rendelkezik.

A hetedik alapelvről, a **többnyelvűségről** a Minerva projekt a következőképpen nyilatkozik: „A minőségi website tisztában kell, hogy legyen a többnyelvűség fontosságával, így több mint egy nyelven biztosítja a minimális elérhetőséget”.

A *Széchenyi István Városi Könyvtár* weboldala magyar nyelvű, és semmilyen idegen nyelven, vagy jelnyelven nem közli tartalmát. Sopron lakosságának mintegy 10%-a német nemzetiségű, így súlyos hiánynak tekinthető a nyelvválasztás lehetősége. A *Nyugat-Magyarországi Egyetem központi könyvtárának* weboldala magyar nyelvű, de egyszerűen átállítható angol, illetve német nyelvre. A nyelv megváltoztatásával a szerkezet nem változik.

7. táblázat

	Széchenyi István Városi Könyvtár	NYME Központi Könyvtár
A tartalmak egy része több nyelven is elérhető	nem	igen
A weboldal-tartalmak egy része jelnyelven is elérhető	nem	igen
A tartalmak egy része bevándorlók által beszélt, nem EU-s nyelven is elérhető	nem	nincsenek ilyen be- vándorlók
A site azonosságát és profilját meghatározó részek több mint egy nyelven elérhetők	nem	igen
Az alapfunkciók több nyelven elérhetők	nem	igen
A statikus tartalmak több nyelven elérhetők	nem	igen
Könnyű a nyelváltás	-	igen
A weboldal szerkezete és a felhasználói felület független a nyelvtől	-	igen
A többnyelvűség formális többnyelvűségi politika alapján valósul meg	-	nem
Végeznek többnyelvűségi vizsgálatokat a site-on	nem	nem
	0%	80%

A *Széchenyi István Városi Könyvtár* weboldalának nyelve nem választható, így a „Többnyelvűség” alapelvének 0%-ban felel meg. Ezzel szemben a *Nyugat-Magyarországi Egyetem központi könyvtára* nagy hangsúlyt fektetett a többnyelvűsége, a kritériumok 80%-át teljesíti. Bár egy egyetemi könyvtár esetében a felhasználók részéről nagyobb elvárás a többnyelvűség, egy határ menti, jelentős németajkú lakossággal rendelkező város esetében is fontos lenne.

A nyolcadik alapelv az **átjárhatóság**, ezt a következőképpen fejt ki a Minerva projekt: „A minőségi website átjárható, azaz a kulturális hálózatokon belül lehetővé teszi, hogy a felhasználók könnyen megtalálják az igényüknek megfelelő tartalmat és szolgáltatást”.

A *Széchenyi István Városi Könyvtár* weboldala technológiájában a nemzetközileg alkalmazott gyakorlathoz igazodik, a szabványos HTML kódra épülő fájlokat php és javascript kódban programozták. A megfelelő metaadatoknak, a tartalom szöveges formában való közlésének, az oldalcímek beállításának köszönhetően a weboldal elegendő információt szolgáltat a keresőmotorok számára, az összes alapvető, fontos információ feltüntetésével pedig a felhasználóknak. Ezzel szemben nem használja a nemzetközileg elfogadott meta-adat szabványokat. Az osztott keresésre, és az OAI meta-adat leíró eszközök támogatására vonatkozó szempontokhoz nem kaptam választ kérdéseimben.

Egy városi közkönyvtár weboldalának linkje elsősorban a város hivatalos honlapjain, illetve a kulturális intézményeket összefogó, kultúrával vagy könyvtártudománnyal foglalkozó weboldalak linkgyűjteményében kell szerepelnie. Ennek ellenére a kutatás időpontjában

egyik vizsgált, Sopronról szóló honlapon sem található utalás a városi könyvtárra (még a hivatalos, önkormányzati oldalon sem)⁸. A könyvtárak weboldalainak linkjeit tartalmazó nagy gyűjteményekben természetesen a soproni városi könyvtár is megtalálható, például a Nyilvános könyvtárak adatbázisában⁹, a Nyilvános Könyvtárak jegyzékében¹⁰, vagy a könyvtárakról szóló Lap.hu oldalon¹¹.

A *Nyugat-Magyarországi Egyetem központi könyvtárának* weboldala a nemzetközi gyakorlatban alkalmazott, HTML dokumentumokból áll, statikus felépítésű, alkalmazza a nemzetközileg elfogadott Dublin Core szabványt. Az osztott weboldal keresés a közeljövőben válik lehetségessé, az OAI meta-adat leíró eszközök támogatása szintén fejlesztés alatt áll. Elegendő információt szolgáltat tartalmáról, rendeltetéséről a keresőmotoroknak, és a felhasználóknak is. Hyperlinkje szerepel a Nyugat-Magyarországi Egyetem weboldalán¹², egy egyetemi könyvtár esetében ez alapvető elvárás. Illetve szerepel a már fent említett, könyvtáros nagy linkgyűjtemények mindegyikében.

8. táblázat

	Széchenyi István Városi Könyvtár	NYME Központi Könyvtár
A szabványok és legjobb gyakorlatok megismerése a site tervezése előtt megtörtént	nem	igen
A weboldal-tervezés során releváns szabványokat használnak	igen	igen
A META-adatok Dublin Core-t vagy DC:Kultúra-t használnak	nincs adat	nincs adat
A weboldal nem használ gyártói saját HTML kiterjesztéseket	igen	igen
A nyílt táételhez OAI-t használnak	nincs adat	fejlesztés alatt
Osztott weboldal keresés lehetséges	nincs adat	fejlesztés alatt
Osztott weboldal keresés META-címkék használatával lehetséges	nem	igen
Az osztott weboldal kereséshez site eszközt használnak egy távoli interface-szel	igen	nincs adat
Láthatósági profil létezik	nincs adat	nincs adat
A láthatósági profil a megfelelő szabványokat alkalmazza, mint RSLP	nincs adat	nincs adat
Minden külső interface dokumentálva van	igen	fejlesztés alatt

⁸ vizsgált weboldalak:

<http://www.sopron.co.hu/> (linkgyűjtemény), <http://sopron.biz/> (webkatalógus), www.sopron.cc (német nyelvű turisztikai oldal), www.sopron.hu (Sopron város hivatalos weboldala), www.sopron.info.hu (közösségi hírportál), www.sopronnet.hu (közösségi hírportál), www.soproniak.hu (közösségi hírportál), www.sopronchat.hu (közösségi portál)

⁹ <http://www.ki.oszk.hu/nyilvanos/index.jsp?page=ki.jsp>

¹⁰ <http://www.ki.oszk.hu/107/download.php?view.177>

¹¹ <http://konyvtar.lap.hu>

¹² www.nyyme.hu

	66%	78%
--	-----	-----

Az eredmények kiszámolásakor azokat a kritériumokat, amelyekhez nem volt adatom, nem vettem figyelembe, így a százalékok csak a többi, meglévő adat alapján mutatják a két honlap „Átjárhatóság” alapelveinek való megfelelését. A *Széchenyi István Városi Könyvtár* weboldala – a meglévő adatok alapján – 66%-ban felel meg az alapelveknek. A *Nyugat-Magyarországi Egyetem központi könyvtárának* weboldala ezzel szemben már most is nagy mértékben teljesíti a kritériumokat, ráadásul az általa elért 78% a közeljövőben tovább növekedhet, jelenleg ugyanis három kritérium is fejlesztés alatt áll.

A **jogkövetés** a kilencedik alapelv, ezt a Minerva projekt a következőképpen fogalmazza meg: „A minőségi website jogkövető, azaz figyelembe veszi a szellemi tulajdonjoggal és az adatvédelemmel kapcsolatos rendelkezéseket, és világosan közli a website és annak tartalmára vonatkozó feltételeket.”

Sem a *Széchenyi István Városi Könyvtár*, sem a *Nyugat-Magyarországi Egyetem központi könyvtárának weboldala* nem tartalmaz felhasználási feltételeket, vagy használati normákat. Mindkét weboldalon a tartalmat a könyvtár dolgozói állítják elő, így a tartalom és a weboldal tulajdonosa egyaránt a könyvtár, így jogi összeütközések a szellemi jogtulajdonnal kapcsolatban szerződés nélkül sem alakulhatnak ki.

Egyik weboldal sem tesz közzé semmilyen biztosítékot a felhasználók adatainak kezeléséről, és egyben személyiségi jogaik védelméről, az erről szóló politikát tették közzé. Megjegyzendő azonban, hogy a *Nyugat-Magyarországi Egyetem központi könyvtárának* weboldala semmilyen információt nem vár a felhasználótól, személyes adatait nem kell megadnia, a *Széchenyi István Városi Könyvtár* weboldalán pedig csak a bejelentkezéshez szükséges adatokat kell kitölteni, az olvasójegy számot, és a születési dátumot, így adatvédelemmel kapcsolatos rendelkezésekre nincs is szükség.

9. táblázat

	Széchenyi István Városi Könyvtár	NYME Központi Könyvtár
A végfelhasználót aktívan kényszerítik a hozzáférési feltételek és normák elfogadására (pl. az adott mező kipipálásával)	nem	nem
A tartalom minősége korlátozott (pl. a képek felbontása)	nem	igen
A tartalom digitális vízzellel van ellátva	nem	nem
A tartalom látható vízzellel van ellátva	nem	nem
A weboldal használati feltételei megvédik a tulajdonost az adatbázisához fűződő szellemi jogai megsértése ellen	nincsenek használati feltételek	nincsenek használati feltételek
A weboldal tulajdonosa és a tartalmak tulajdonosai között van jogi megállapodás a weboldalon található tartalmakra vonatkozóan	csak saját tartalmak vannak a weboldalon	csak saját tartalmak vannak a weboldalon

A felhasználók személyiségi jogaira vonatkozó politika megismerhető a felhasználók számára	nem	nem
Nem használnak kémprogramokat (spyware), illetve nyomkövető cookie-kat	igen	igen
	25%	38%

Bár adatvédelmi nyilatkozatra a már fent említett okok miatt nincs szükség, ahogyan a 9. táblázat adatai alapján is látható, a weboldalak felhasználási feltételekkel, illetve használati normákkal sem rendelkeznek, amely azonban már hiányosságnak tekinthető. Így a „Jogkövetés” alapelveinek csak kisebb mértékben felelnek meg.

A tizedik és egyben utolsó alapelv, a **hosszú távú megőrzés** alapelve szerint: "A minőségi website tartósan megőrzött, azaz olyan stratégiákat és szabványokat követ, amelyek biztosítják a website tartalmának hosszú távú megőrzését."

A két soproni könyvtári weboldal szabványos fájl-formátumokat, megjelenítési technikákat alkalmaz. Rendszeres biztonsági mentéseket végeznek, azonban a *Széchenyi István Városi Könyvtár* ezeket nem tartós adathordozókon, például CD-n, vagy DVD-n tárolja, a *Nyugat-Magyarországi Egyetem központi könyvtára* is csak részben. Mindkét könyvtár számol a fájl-formátumok avulásával, a megfelelő formátum-konverziókat tervbe vették. Hosszú távú megőrzési stratégiával a kutatás időpontjában csak az egyetemi könyvtár rendelkezett.

10. táblázat

	Széchenyi István Városi Könyvtár	NYME Központi Könyvtár
Van hosszú távú megőrzési politika	nem	igen
Van rövid távú megőrzési stratégia	nem	igen
A weboldalt rendszeresen mentik	igen	igen
Tartanak weboldalon kívüli mentést	igen	igen
Katasztrófa esetére helyreállítási terv létezik	nem	igen
Periodikus mentések történnek tartósabb adathordozókra	nem	részben
Középtávú megőrzési stratégia létezik	nem	igen
Fontolóra vették az adathordozó migráció kérdését	nem	igen
Az adathordozó migráció be van tervezve, vagy folyik	nem	igen
Az avult adathordozók cseréje be van tervezve, vagy folyik	igen	igen
A file formátum és megjelenítés migrációja és/vagy emulációja be van tervezve, vagy folyik	igen	igen
A weboldal-tartalmak szabványos file-formátumot használnak	igen	igen

A weboldal szabványos megjelenítési technológiákat használ	igen	igen
A website kerüli a gyártói saját kiterjesztések és pluginok használatát	igen	igen
	50%	96%

A 10. táblázat adatai alapján jól látható, hogy a *Széchenyi István Városi Könyvtár* csak 50%-ban felel meg a „Hosszú távú megőrzés” alapelvének, azaz a jelenleg kialakított mentési és megőrzési gyakorlatuk egyelőre nem elegendő a honlap megőrzéséhez és archiválásához,

4. kép



további fejlesztésre szorul. A *Nyugat-Magyarországi Egyetem központi könyvtára* azonban élen jár az alapelv megvalósításában, 96%-át teljesítette a kritériumoknak.

4, Esztétikai értékelés

Esztétikai értékek szempontjából a *Széchenyi István Városi Könyvtár* weboldala kiemelkedő. Hagyományos felépítésű, színvilága harmonikus és barátságos, a kiemelt weboldalrészeket külön színnel jelölték (4. kép). Az alapvetően fehér és szürke oldalakon felfelvillanó élénk színek (piros, sárga, kék, zöld) üdítő összhatást eredményeznek. A főoldalról is elérhető „Slideshow” tíz másodpercenként új fotót mutat egy éppen aktuális könyvtári ese-

5. kép



ményről. A gyermekkönyvtár külön aloldallal rendelkezik, mely ha lehet, még barátságosabb külsejű. Rajta a világoszöld szín dominál, grafikája gyerekeknek szánt, vagy gyerekek által rajzolt képekből áll (5. kép).

A *Nyugat-Magyarországi Egyetem központi könyvtárának* weboldala összhatásában jóval komolyabb, az egyetemi oktatók, hallgatók és kutatók elvárásainak megfelelően nem a barátságosságra helyezi a hangsúlyt, hanem a releváns tartalmak megjelenítésére, közérdekű információk szolgáltatására, és természetesen a könyvtár bemutatására. Színvilága egyszerű és praktikus. Az oldal maga nem görgethető lefelé, csak a belső tartalmi rész, ezért a menü mindig egyszerűen elérhető marad, és a weboldal minden helyzetében egységes képet mutat.

5, Összefoglalás

Sopron könyvtári weboldalai a Minerva projekt által meghatározott tíz minőségi alapelv sok követelményének kiválóan megfelelnek. Tartalmuk a célközönség igényeinek megfelelően lett összeválogatva, megfelelő mennyiségű, könnyen elérhető információt közvetítenek intézményükről, illetve a weboldal céljáról és tartalmáról. Megfelelő időközönként frissítik őket, a honlapokon található információk sosem elavultak. Szabványos, nemzetközi gyakorlatra épülő fájl- és metaadat-formátumokat használnak, többféle böngészőprogramot is támogatnak.

A *Széchenyi István Városi Könyvtár* weboldala kiválóan tart online kapcsolatot felhasználóival, felhasználó-barát és interaktív, míg a *Nyugat-Magyarországi Egyetem központi könyvtárának* honlapja megfelelő lehetőséget biztosít nyelvválasztásra, támogatva a nem magyar anyanyelvűeket is a weboldal használatában.

Fejlesztési javaslataim a vizsgálat során előkerült hiányosságok megszüntetését célozzák meg. Fontosnak tartom a *Széchenyi István Városi Könyvtár* weboldalának legalább német nyelvre való lefordítását, illetve csak szöveges változat létrehozását a felolvasóprogramot használók-, és a lassú internetkapcsolattal rendelkező felhasználók részére. A *Nyugat-Magyarországi Egyetem központi könyvtárának* weboldalát interaktívvá kellene tenni, az intézmény és a felhasználók között online kommunikációs csatornákat kellene kiépíteni. Mindkét weboldalon még szükség van honlap térképre és útvonalmutatóra, felhasználói feltételek és egy használati szabályzat kidolgozására és közzétételére.

5, Irodalomjegyzék

1. Információ és dokumentáció. A Dublin Core metaadat elemkészlete (MSZ ISO 15836) www.mszt.hu/dokumentumok/134715.pdf (2010.12.31.)
2. Kézikönyv a minőségi elvekről = Quality Principles for cultural Web Sites: a handbook. (ford. Bárány Barbara) Bp., 2004
<http://www.mek.oszk.hu/minerva/html/dok/minoseg-10elv.htm> (Letöltés ideje: 2010.12.29.)
3. Szalóki Gabriella: Digitális kultúra Európában – a Minerva projekt = Tudományos és Műszaki Tájékoztatás, 52. évf. 1. sz.
4. Szalóki Gabriella: Kulturális honlapjaink minősége – a Minerva projekt tíz minőségi elve a gyakorlatban = Tudományos és Műszaki Tájékoztatás, 53. évf. 3. sz.
5. Tapolcai Ágnes: A Magyar Elektronikus Könyvtár látássérült felhasználók számára nyújtandó felülete (http://mek.oszk.hu/html/irattar/eloadas/2003/networksh_vakos.rtf) (Letöltés ideje: 2010.12.31.)

Dr. K. Farkas Claudia

Pedagógiai utak és tévutak Olaszországban a múlt század első felében

adjunktus

Pécsi Tudományegyetem, Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar

Szak- és Továbbképző Intézet

7633 Pécs, Szántó Kovács János u. 1/B.

e-mail:

farkas.claudia@feek.pte.hu

Kulcsszavak: diktatúra, reformpedagógia, iskolapolitika, nacionalizmus, „kettős nevelés” paradigmája

Abstract

Mussolini „feketeinges diktatúrájában” az iskolaügy nem jellemezhető egyszerűen fekete-fehér ecsetvonásokkal. Az iskola világában fura módon éltek együtt a fasiszta vezényszavak és a korszak modern pedagógiai áramlatai. Ezt az iskolát a kritikai gondolkodás hiánya jellemezte, az elkeseredett nacionalizmus, világát pedig átjárta-rothasztotta a fasiszta ideológia.

Abstract

In Italy between the world wars the school was the instrument of the fascist propaganda. The school fascisizing was a long process. Italy's education system evoked the militaristic terminology. Schools taught children to be creatures of the state. Carefully-designed, state-sponsored, quasi-military youth organizations were established. Mussolini built himself up as a cult figure. He justified his power by depicting himself as a great leader and defender of social morality. In the end, Mussolini's educational system wreaked the same havoc caused by all forms of totalitarian inculcation.

A fasiszta Olaszországban a fiatalok nevelésének ügye politikai kérdéssé vált, az iskola világában azonban végig kitapintható volt az ún. „kettős hatalom”. Fura módon éltek együtt a fasiszta vezényszavak és a pedagógiai aktivizmus, vagyis a korszak modern pedagógiai áramlatai és a fasiszta ötletek. A gyerekek „kettős valóság” részesei voltak: az „átideologizálás”, a fasiszta indoktrináció és a humanista kultúra találkozásának részesei és elszenvedői. Iskola és kormány kettős kapcsolatára különös példa, ami Olaszországban megtörtént, hogy a szabadság, az eredetiség, a spontaneitás szinte természetesen tudott együtt élni az „egyenruhás iskolával”. Még azonban azokban az években is folytak pedagógiai viták, amikor a fasiszta ideológia penetrációja a legerősebb volt (Tognarini, 2002).

A rendszer iskolai téren megvalósuló ideológiai útkeresését (/keveredését) példázza a fasiszta hatalomátvételt követő esztendő oktatási reformja. Az 1923-as reformelképzelések kidolgozása egy alapvetően liberális érzelmű filozófus, Giovanni Gentile nevéhez fűződik. Oktatási miniszterként „ad honorem” csatlakozott a mozgalomhoz, elképzeléseit azonban nem a fasizmus ihlette. Reformjának összetettség, tekintélyuralom és elitképzés jelentették tengelyét. (Gentile, 1923.) Iskolája azonban anakronisztikus volt a rendszer számára, mert a „szabadság” szó bizonyos szinteken masszívan volt jelen, így például az elemi oktatás terén (Colombo, 2004).

Az általános iskolákban Gentile reformpedagógiai elképzeléseknek engedett utat (Citi, 2004). Sőt, elismerte, hogy az ötletek legnagyobb része nem a „marcia su Roma” után született meg, hanem szinte mindet tárgyalták, vitatták és hirdették Itáliában már jóval a háború előtt (Gentile, 1923). A Gentile-reform valójában felhasználta „az új iskolák” didaktikai tapasztalatait és adoptálta fő direktíváit. A program elemi iskolákat érintő részeinek kidolgozását az oktatási miniszter Giuseppe Lombardo Radicére bízta, aki a reformpedagógia bűvkörében élt. Az 1923-as reformprogramok a szó legszorosabb értelmében felforgatták a hagyományos didaktikát, mert az érdeklődés középpontjába tanár helyett a diákot helyezték. A didaktika új értelmezést nyert, a „tanítás művészete” helyett a „diák megfigyelése, ösztönzése” lépett előre. Újszerű tanári szerep fogalmazódott, mely abban áll, hogy segítenie kell a diákok kreatív tevékenységeit, ösztönöznie kell őket az önálló gondolkodásra. Lombardo Radice egyenesen arra törekedett, hogy minden iskolába bevigye a pedagógiai aktivizmus szellemét (Turi, 1995).

Erre szükség is volt, hiszen Olaszországban akkoriban nagy problémát jelentett a kulturális elmaradottság és az analfabétizmus (Pruneri, 2006). Az élet és az iskola között széles szakadék tátongott. Sokan bírálták, hogy a diákok nehezen értik meg és tanulják meg a sok tényanyagot, túl absztrakt a kapott tudás, és nagyon messze van a diákok szellemétől és érdeklődésétől. Jogos volt a kritika, miszerint a hagyományos iskolában a gyerekek folyamatosan a tanártól függenek, passzív szerep jut nekik, fizikai mozdulatlanságra ítélve csak ülniük kell és befogadni az ismerethalmazt. A fizikai mozdulatlanság azonban a legszorosabb kapcsolatban van a szellemi mozdulatlansággal, mert megtiltja a diáknak, hogy a valósággal sokoldalú kapcsolatba lépjen. A tanár és a diák közti függő viszony önmagában is passzívvá teszi a gyerekeket. Megfogalmazódott, hogy új tanítási módszerekre van szükség. A pedagógiai és didaktikai javaslatok az aktív tanulásra helyezték a hangsúlyt, a tanártól vezető, segítő, facilitátor szerepet vártak el, és kimondásra került, hogy az önállóan megszerzett tudás a legfontosabb.

Lombardo Radice-nek több ötletadója is volt. A félsziget ugyanis a múlt század elejétől forrongó újítások színtere volt, a pedagógiai aktivizmus jegyében. (Mészáros, Németh és Pukánszky, 2004.) Gyakorló pedagógusok kísérletei tartoztak ide, amelyek kifejezetten forradalminak számítottak. Közös volt bennük, hogy varázsszavuk a „szabadság” volt. Hadat üzentek a lexikális tudást felmagasztaló iskolának, az „aktív elsajátítás”/„aktív tanulás” elkötelezettjei voltak, a gyermeki érdeklődésre és a gyermek önálló kereső-kutató tevékenységére helyezték a hangsúlyt, ellentétben a könyvszagú és mnemonikus (az emlékezőtehetséget előtérbe helyező) tanulással. A verbalizmus és az elvont tudás helyett a közvetlen tapasztalatról, a kísérletező jellegről, a folyamatos kutatás-kérdezés fontosságáról beszéltek. Az iskolából kísérletező terepet akartak varázsolni, ahol a diákok közvetlenül figyelhetik meg és próbálhatják ki a dolgokat, de széles teret engedtek a testi és művészeti nevelésnek is, a zenének, a rajznak, a költészetnek is.

A legnagyobb hatású és legtöbb hívet gyűjtő kísérlet, amelynek az 1923-as reform éveiben is sok támogatója volt, az 1911-ben létrejött milánói „La Rinnovata” (Burza, 1999.) Ez volt a „scuola nuova” („új iskola”) teljes és tökéletes modellje. Giuseppina Pizzigoni kísérleti terepként működő iskolájában az volt a legfontosabb, hogy kiszélesítsék a gyerekek látószögét). Az absztrakt dolgok helyett a világgal való közvetlen kapcsolatra törekedtek, mondván, így a dolgok érthetőbbé válnak. Az ember és természet közötti kapcsolatra helyezték a hangsúlyt, a természet megfigyelésére, a látottak általánosítására. Pizzigoni a megértési folyamatban a tapasztalat fontosságát emelte ki. Legfontosabbnak azt tartotta, hogy az iskola legyen nyitott a világra, az életre. Itt a diák a saját erejével szerezte a tudást, folyamatosan megoldásra váró feladatokkal került szembe, amelyek bennük élénk érdeklődést tartottak fenn. A verbalizmust és a könyvszagú iskolát tarthatatlannak ítélte (Scarzella, 1998.)

A milánó Ghisolfa negyedben működő „La Rinnovata” a reform után is folytatta munkáját, nagy sikerrel. Lombardo Radice szerint tele volt étellel: Olaszország legszebb iskolájának nevezte. Adolphe Ferrière is felkereste és tanulmányozta a Giuseppina Pizzigoni által megálmodott és életre keltett iskolát. Olyan sikert tudhatott magáénak, hogy 1926-tól a Pizzigoni Módszert pedagógiai kurzusokon tanították, az Itália legtávolabbi helyeiről ide érkező tanítóknak. Lombardo Radice azon kesergett, hogy a külföldiek csak a Montessori-módszert ismerik, fel kellene fedezniük a Pizzigoni-módszert is.

Agro Romano-ban és Paludi Pontine-ben is voltak új iskolák, a költő, Giovanni Cena kezdeményezésére. Favágóknak és a pásztoroknak létesítették, akik Róma „ajtájában” éltek. Itt a probléma teljesen más: arról volt szó, hogy visszahívjanak a civilizációba olyan embereket és fiatalokat, akik magányukban elvadultak, nomád módra élnek, mert nincs saját földjük. Didaktikai szempontból az egyik legjelentősebb dolog az volt, hogy teret adtak a dialektust használatának.

Virginia Povegliano-Lorenzetto egy római iskolában valósította meg elképzeléseit, a „Scuola Regina Elena”-ban, a Via Puglie-n. Amit létrehozott, igazi kovásznak számított a főváros iskoláiban, de az iskolai hatóságok mégsem pártfogolták. Nagyon modern módszerekkel dolgozott, úgy mint az önálló munka, kooperatív technikák, nem volt ismeretlen előtte, amit ma úgy nevezünk, hogy epochális tanulás, de az interdiszciplináris megközelítés sem. A megfigyelésre, a kutatásra ösztönözte diákjait, felismerte a művészeti nevelésben rejlő erőt is. Kísérletének 1923 augusztusában bekövetkezett korai halála vetett véget (Gigante, 2007).

1924-ben Ciociara-i tanárok népes csoportja nagy érdeklődéssel fogadta a pedagógiai kísérletéről szóló hírt, amit egy tanítónő vitt véghez, Caterina Ravello. Ő is jóval az iskolai reform előtt fogott munkához. Sokat ért a kísérlete, fényt, szabadságot és levegőt vitt az iskola világába. 1920-1921-ben egy Ciociara-i iskolában „kísérletezett”, mintegy hetven tanulóval, három osztálynyi kisgyerekekkel. A gyerekek analfabéták voltak és nagyon egyszerűek. Azt sem tudták, mit jelent a tanulás. Caterina Ravello fejében Tolsztoj és Montessori tapasztalata járt. Iskoláját nem a „tekintély, engedelmisség, szidalmak” hármására építette fel, hanem a „szabadságra”. Azt vallotta, hogy őt a „szabad iskola” ösztönözte. Jelmondatai az alábbiak voltak: „Az én diákjaim azt csinálnak, amit akarnak.”

Iskolájában ismeretlen volt a büntetés. A gyerekeknek azt mondta, úgy jöjjenek az iskolába, mintha ünnepségre jönnének. A szabadságot adta diákjainak. Ravanellónál a „szabadság” nem fegyelmezetlenséget jelentett, hanem azt, hogy az iskolában a gyerekeknek teret ad a spontaneitásra, az önkibontakoztatásra. Azt akarta elérni, hogy a gyerekek szeressék meg a tanulást, tanulják meg, mit jelent a komoly munka, tiszteljék a másikat. A gyerekeket az örömmel végzett munkára akarta megtanítani. Pedagógustársainak ezt javasolta, hogy a gyerekeket ösztönözzék a jóra és hagyják egyedül cselekedni.

A fasizálás intenzívebbé válása megakasztotta és elsorvasztotta az önálló pedagógiai gondolkodást. A „fasiszta pedagógia” képviselői a korszak európai pedagógiai áramlatait heves kritikával illették. Természetesen Mussolinit tartották a legnagyobb modern pedagógusnak. Nem tudtak kapcsolódási pontot találni a diák szabadságát középpontba tevő modern pedagógiával, amelyre úgy tekintettek, mint az anarchizmus és a kommunizmus melegágyára, amely veszélyes magnak készíti a talajt. A reformpedagógiák elveiben csatakiáltást hallottak a fasizmus ellen. A didaktikai elnevezések különbözősége mögött valóban áthidalhatatlan politikai különbségek voltak (Isnenghi, 1979).

Ezzel magyarázható, hogy az új utakon járó iskolákra mind szigorúbb kontroll nehezedett. 1928-tól a Közoktatási Minisztérium a királyság teljes iskolarendszerét ellenőrizte, de: működhetek. Igaz, a rezsím szándékainak és a tanárok pedagógiai szándékainak együttélése nem volt éppen zavartalan: a „hinni, engedelmeskedni, harcolni” és a „tökéletessé nevelni, nagyszerűvé nevelni” jelszavak között kiáltó ellentét feszült.

A Gentile-reform alapvonalainak „kiigazítása” 1925-ben vette kezdetét. Mussolini riadót fűjt, új politikát hirdetett, hogy az iskolát szorosabb együttműködésre bírja a rezsimmal. 1925. január 3-i beszédében úgy fogalmazott, hogy meg kell teremteni a fasiszta iskolát. A Gentile-reformot addigra már kiüresedettnek tartotta, idejétmúltnak, olyannak, aminek már nincs célja. Az 1923-ban meghirdetett elveket már alkalmatlannak találták arra, hogy olyan katonákat és híveket „neveljen”, amelyekre a rendszernek szüksége van. A Duce az iskolától azt várta el, hogy hüen és hittel kövesse a fasiszta eszméket, és minden oktatási szinten az olasz fiatalságot a fasizmus megértésére nevelje. A rezsím kiépülésével, a totalitarizációval párhuzamosan történt a politika bejutása az iskolafalak mögé, a következmény pedig a pedagógia elfajzása lett, kivetkőzése önmagából (Tognarini, 2002). Igazi és tényleges politikai beavatkozásról volt szó, mert az iskola és a rezsím szándékai nagyon távol voltak egymástól. A Duce az iskolának alárendelt szerepet szánt. Magáévá kellett tennie a rend, fegyelem, hierarchia eszméit és alkalmazkodnia kellett. Az „Új Olaszok” formálásának, nevelésének színterévé vált (Mazzatosta, 1978).

1926-ban megszületett a „hiányzó láncszem” a párt és az iskola között. Az iskola fasizálása következő etapjaként létrehozták az „Opera Nazionale Balilla”-t (Nemzeti Balilla, rövidítve ONB). A „Balilla” szó a Battista dialektális beceneve. Giovanni Battista Perasso a hagyomány szerint 1746. december 5-én Genovában egy kő elhajításával adott jelt az osztrák csapatok elleni támadásra. Eképp a Balilla figurájában konkretizálódott az új generációk mussoliniánus víziója. A „Balilla” a nép hőse lett, aki szembeszállt az idegen elnyomással. Alakja a nemzet himnuszának negyedik strófájában is megjelent.

Az új koncepció szerint az iskolának a tanításon felül „emelkedettebb” céljai is vannak, például „fasiszta állampolgárokat” nevelni. A Közoktatási Minisztérium részéről sürgették az együttműködést a Balilla-val, hogy segítsék az iskola nevelő tevékenységét, vagyis az iskolai fasizálás hiányosságait az ONB-nek kell kipótolnia. A fasiszták nagyon büszkék voltak a Balilla létrehozására. Az ONB-t úgy hívták, hogy a „Duce szeme fénye” (Isnenghi, 1979).

Lassan-lassan a városok és községek épületeket emeltek Balilláiknak. Gombamód keltek ki a földből a „Casa dei Balilla”-k, a szervezetek közösségi színterei. A „Balillák Házai” tornatermeknek adtak helyet, fedett és fedetlen uszodáknak, színházaknak, de könyvtárak, vívótermek is működtek bennük, a fiatalok fizikai és morális fejlődését segítő. A fiatalokat arra készítették fel, hogy „veszélyesen kell élni”, „nagy, kemény, szívós, állhatatos, nagy életerővel rendelkező néppé” kell válni, mert ez a Duce akarata. A fiatalok fizikai és erkölcsi támogatása, fejlesztése céljából létrehozott ONB-t a fasiszták szerint történelmi analógiák nélküli, olyan eredeti ötletnek gondolták. A fasizmus ideáljait és elveit közvetítő „láncszem” a tanároknak új feladatokat adott: a tanításon kívüli ONB-s aktivitás „hivatali kötelességgé” vált. A didaktikai aggodalmakat felváltotta más, például a tanórán kívüli tevékenységek szervezése. Az iskolaépületek adtak színteret az ONB gyűléseinek, vezényelniük kellett a Balillákat. Az igazgatóknak és tanároknak közvetlen meggyőződéssel kellett (volna) elősegíteniük a taglétszám növekedését. Az iskolaépületeket és a tornacsarnokokat az iskolák rendelkezésre kellett bocsátaniuk a gyűlések számára (Schleimer, 2004).

A rezsím retorikája kisajátította a Balilla figuráját és nemes cselekedetét, mítoszt formált belőle, a gyermekek számára a hősies magatartás szimbólumává akarták tenni, akihez minden olasz kisgyerek szeretett volna hasonlítani. Az olasz nép legendás hősiességét üzenté a világnak és Olaszország fiataljainak. Az ONB és az iskola közös pillanatokat éltek át: a taggá nyilvánítás és a „Balillák nemzeti napja” a fasizálás kezdeti lépéseit jelentették, amely – a Duce szándékai szerint – a férfiakból „hős katonákat”, a nőkből pedig kitűnő háziasszonyokat nevel, vagyis az Új Olaszország hőseit. A kis Balilláknak igazolványuk is volt, ez további súlyt adott a Balilla-létnek. A tanítók szokás szerint elmesélték a gyerekeknek a Balilla történetét, tőlük kapták meg tagsági könyveiket. A kis Balilláknak esküt is kellett tenniük. A családok kötelessége volt a tagdíj befizetése. Akinek a szülei nem tudták kifizetni, azoknak osztálypénzből fizették ki (Tognarini, 2002).

Az iskolai fasizálás erősödésével párhuzamosan az iskolákban több rendezvényt szerveztek, amelyben a rezsímet éltették. Ez nem meglepő, hiszen amikor a diákok együtt voltak, kitűnő lehetőség nyílt a politizálásra. A tanároknak kijelölték az alapvonalakat, hogy milyen magatartást várnak el tőlük az iskolán belül és kívül. Fontos volt, hogy mindig „fasiszta szellemben” munkálkodjanak. Diáknak és tanárnak át kellett volna éreznie a fasiszta

szellemet, a nevelőktől fegyelmezettséget és öntudatos magatartást vártak el, a rezsím odaadó szolgálatát. Az iskolán kívüli, fiataloknak szóló szervezetekben való részvétel mellett egyéb, iskolát támogató tevékenységekből is ki kellett venni a részüket. A nevelőnek egyértelműen fasiszta hitűnek kellett (volna) lennie. A tanári szabadság tehát drámaian leszűkült. Ennek az iskolának a célja már a „fasiszta ember” kinevelése volt, aki bátor, vakmerő, hős, félelmet nem ismerő. Abszurd, hogy az átideologizálás sikere érdekében olyan didaktikai módszereket is alkalmaztak, mint a reformiskolákban szokás. A cél szentesítette az eszközt (Isnenghi, 1979).

A gyerekeket ezer hatás érte, és mind egy irányba ható. A Duce szavai fogadták őket az iskolában: „Ti vagytok az élet hajnala, a haza reménysége, de mindenekelőtt a holnap hadserege.” Az iskola a fasizálás eszközévé vált. Egyértelmű volt, hogy az iskolát a fasiszmus szolgálóleányának tekinti a Duce. Az iskolában folyó átideologizálást a fasiszta elvek „törvényesítették”. Oktatási cél lett, hogy a gyerekeket a fasiszmus szolgálatára neveljék.

1928-tól következetes és makacs fasiszta beavatkozás szinterei voltak az olasz iskolák. A fasizálás a módszertan, a tanítási tartalmak, a rádió és iskolamozi segítségével történt. A legnagyobb figyelemben az elemi iskolák részesültek, mert ebből volt a legtöbb. A propaganda próbálta meggyőzni a gyerekeket, akiket könnyen tudtak manipulálni és alakítani (Mazzatosta, 1978.)

Amikor 1929-ben a Közoktatási Minisztérium átalakult „Nemzetnevelési Minisztériummá”, nem csupán egyszerű névváltoztatásról volt szó. Sokkal többről. Mussolini szerint az államnak joga és kötelessége, hogy nevelje a népet. Az elemi és középiskolai tanároktól fasiszta hűségesküvet vártak el. Az iskola szépen-lassan kaszárnya jelleget öltött. A nyílt militarizálásra példa, hogy az iskolákban meghonosították a „római köszöntést”, majd a római menetelést vezették be nemcsak az ünnepeken, de a sétákon is. 1931-től a rezsím hűségesküvet követelt az egyetemi oktatóktól. 1935-től, Cesare Maria De Vecchi miniszterségével kezdődően pedig Olaszország megismerhette, mit jelent az „igazi fasiszta iskola”.

A fasiszta időszámítás szerinti XV. évben, 1937-ben a Duce akaratából került megszervezésre a GIL (Gioventù Italiana del Littorio). A fasiszta rezsím fiatalokat tömörítő szervezetét a Fasiszta Párt kebelében létesítették, a pártnak közvetlenül volt alárendelve. A GIL mottójául a következő szolgált: „Hinni, engedelmeskedni, harcolni”. A feladata a fiatalok kiképzése volt szellemi téren, a sport és az előzetes katonai kiképzés vonatkozásában. Tornafoglalkozásokat tartottak az elemi és a középiskolákban a Nemzetnevelési Minisztérium utasításai szerint, kurzusokat, utazásokat szerveztek. A paramilitarista jellegű GIL közvetlenül együttműködött a hadsereggel. A fiatalok fasiszta szervezetei garanciát jelentettek a politikai szocializációra (Schleimer, 2004).

Messze már az az idő, amikor az olasz iskoláról Mussolini úgy beszélt, mint amely „veszélyes közönyt mutat a politika iránt.” Az iskolának a párt mutatott utat, miként lehet a kisgyermeket „jobbá és méltóbbá” nevelni. A Duce iskolája „homo novus fascista”-kat formált. Minden alkalmat megragadtak az ideologizálásra, a gyerekek körül mindent fasiszta eszmények hatottak át, az egész iskola erről beszélt nekik. A gyerekek életének minden pillanatát megfelelő alkalomnak tartották arra, hogy a fasiszta forradalom jelentőségét hangsúlyozzák. A tanítási-tanulási folyamat, de még a legegyszerűbb és legelemibb dolgok is ezt közvetítették. Az iskola tehát megvalósította, amit a „Gondviselés embere” megkövetelt,

hogy itt a gyermekek a „fasizmus történelmi levegőjét” szívják magukba, és a fasiszta értékekre és magatartásmintákra szocializálták őket.

A gyerekeknek azt tanították, hogy az államban ugyanolyan engedelmes állampolgárok legyen, mint amilyen engedelmesek gyerekként a családban. Engedelmeskedni kell a gyárban és a hadseregben is. A hitre, a szeretetre, az engedelmeskedésre, az önfeláldozásra ösztönözték őket (Cavaleri, 2006). Az olasz hagyományokhoz tartozó értékeket hangsúlyozták, hogy aztán saját hasznukra fordítsák. A családon belüli szerepek is a manipuláció eszközei lettek. Az olasz nők egyik legfőbb feladata a fasiszta megközelítés alapján az volt, hogy felkészítsék fiaikat arra, hogy erős és dicső katonákká váljanak.

A politikai propagandát szolgálta a rádió bevezetése az iskolákban. A gyerekekre varázslatos hatást gyakorolt. A didaktika megújítását is jelentette, ügyesen felhasználva. De mindenekelőtt a párt hangját terjesztette Itáliában, a még érintetlen lelkekben segített felkelteni a fasiszta célok iránti érdeklődést.

Az iskolai olvasmányoknak és a diktálásoknak Mussolini élete visszatérő tárgya volt. A nevelési folyamat részét jelentették a kitalált történetek, természetesen fasiszta ideáloknak megfelelő részekkel dúsítva. A gyermek Mussolinit próbálták közel vinni a kis olvasókhöz. A történetekben hangsúlyosan szerepelt, hogy az ország vezére egyszerű, vidéki családból származott, társadalmi státusza a kispolgár és a munkásság közé tehető, szigorú nevelésben részesült, apai szigor és az anyai szeretet egyszerűsége és komolysága vette körül kiskorában, akit bátorságra, kitartásra neveltek. A gyerekekhez közel álló történetek is elsősorban a bátorságra helyezték a hangsúlyt (Isnenghi, 1979).

A Ducéről szóló történetek különleges ember képét adták a gyerekeknek. Felemelkedése mindenkiben azt a reményt kelthette, hogy javíthat társadalmi helyzetén. De volt egy nagy különbség. Mussolini a gondviselés segítségével vitt végbe nagy dolgokat, ezt nem csinálhatja bárki. Mussolini arcképe gyakran volt az újságok címlapjain és a gyerekek füzetein. Igazi mítosz formáltak köré (Cavaleri, 2006).

Mussolini új értékek és minták forrásává vált. A gyerekek átnevelése a fasizált iskola feladata volt, karöltve és megerősítve a fiatalok fasiszta szervezeteivel. Az oktatási szabadságot korlátozhatta a rendszer, de nem tudott mit kezdeni azzal, hogy sok nevelő lepergette magáról a fasiszta jelszavakat. Az osztálytermekben azonban a fasiszta „felszín” alatt megmaradt a humanista nevelés is. Kreativitásra, dialógusra, a másik tiszteletére is nevelték a gyerekeket. Az iskolán kívüli elfoglaltságok a „Hinni, engedelmeskedni, harcolni” jelszó körül forogtak. A családok sem könnyítették meg a fasiszta pedagógusok dolgát. A fasizálás így nem vált teljessé. A tanárok egy más kultúra hordozói voltak, mint a fasizmus. Nem felejtődtek el a reformelképzelések sem, a legabszurdabb talán az, amikor az „új iskola” didaktikai módszerével tanították a fasiszta tartalmakat (Burza, 1999).

Nagyon sok múlt a tanítókon és tanárokon. A tanítói mesterség nem volt könnyű: tisztelniük kellett a szabályokat, amelyekből jó néhány volt, alkalmazkodni, elfogadtatni magukat, tekintélyt szerezni, és tiszteletet. Sok feladatuk adódott a tényleges feladatkörön túl. Elszigeteltségben, sok esetben az eszközök és az infrastruktúra abszolút hiányában kell dolgozniuk. Dolgozni csak úgy lehetett, ha valaki elfogadta a rendszer szigorát és nem kérdőjelezte meg az ideológiát (Gigante, 2007).

A gyerekek a fasiszta iskola áldozatai lettek. Ezt az iskolát a kritikai gondolkodás hiánya jellemezte, az elkeseredett nacionalizmus, világát átjárta-rothasztotta a fasiszta

ideológia. A gyerekek kicsik voltak ahhoz, hogy lássák az ideológiát a Balilla-egyenruha mögött. A fasiszta indoktrinációnak köszönhetően lelkesedtek a Duceért, elhitték, hogy a haza javát szolgálja, mind hatalmasabbá akarja tenni az országot. Sokan csak a faji törvények idején kezdték megérteni a dolgokat és lettek a rendszer ellenségei (Tognarini, 2002).

Irodalom

Burza, Viviana (1999): *Pedagogia, formazione e scuola. Un rapporto possibile*. Armando Editore, Roma.

Cavaleri, Paolo (2006): *Eravamo tutti Balilla. Dalle scuole del Duce al Lager*. Mursia, Milano.

Citi, Dianora (2004): *Giovanni Gentile, filosofo italiano*. Rubbettino Editore srl, Catanzaro.

Colombo, Katia (2004): *La pedagogia filosofica di Giovanni Gentile*. Franco Angeli, Milano.

Di Riella Galati, Amadeo (2009): *Alcuni uomini politici del mio tempo*. BiblioBazaar, LLC.

Gentile, Giovanni (1923): *La riforma dell' educazione. Discorsi ai maestri di Trieste*. Gius. Laterza e Figli, Bari.

Gigante, Loredana (2007): *Storia della pedagogia*. Alpha Test, Gli Spilli.

Isnenghi, Mario (1979): *L' educazione dell' italiano. Il fascismo e l' organizzazione della cultura*. Capelli Editore, Bologna.

Mazzatosta, Teresa Maria (1978): *Il regime fascista tra educazione e propaganda 1935-1943*. Nuova Universale Capelli Editore, Bologna.

Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (2004): *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris, Budapest.

Pruneri, Fabio (2006): *Oltre l'alfabeto: l'istruzione popolare dall'Unità d'Italia all'età giolittiana: il caso di Brescia*. Vita e Pensiero, Milano.

Schleimer, Uta (2004): *Die Opera Nazionale Balilla bzw. Gioventù Italiana del Littorio und die Hitlerjugend: eine vergleichende Darstellung*. Waxmann Verlag, Münster.

Tognarini, Ivano (2002): *Il vecchio libro. La scuola del ventennio fascista: Balilla e Piccole Italiane, soldati e massaie*. Edizione Polistampa, Firenze.

Turi, Gabriele (1995): *Giovanni Gentile: una biografia*. Giunti Editore, Firenze.