

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula
Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet

Sodrásban:
képzések, kutatások
(1975–2015)

Tanulmányok

A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula
Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet

Sodrásban:
képzések, kutatások
(1975–2015)

Tanulmányok

Szerkesztők:

Sütő Erika
Szirmai Éva
Újvári Edit

Szeged
2016

**Sodrásban: képzések, kutatások
1975–2015
Tanulmányok**

A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézetében folyó képzések indulásának 40. évfordulójára készült tanulmánykötet

Szerkesztők:

Sütő Erika
Szirmai Éva
Újvári Edit

Szakmai lektor:

Démuth Ágnes

Technikai szerkesztő:

Harkai Daniella, Szirmai Éva

Borítóterv:

Gerencsér Gábor



SZEGEDI
EGYETEMI
KIADÓ



SZEGED 2017 KIADÓ

Kiadja a Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó
Felelős kiadó: Annus Gábor igazgató

ISSN 2062-9958

ISBN 978-615-5455-56-8

Nyomdai munkák: **s-Paw Kereskedelmi és Szolgáltató Bt.**

<http://www.s-paw.hu>

A kötet kiadását az **Emberi Erőforrások Minisztériuma**, a **Nemzeti Együttműködési Alap** és az „**Életen át!**” – **Fiatal Andragógusok Közhasznú Egyesülete** támogatta.



EMBERI ERŐFORRÁSOK
MINISZTERIUMA



Nemzeti
Együttműködési
Alap



ÉLETEN ÁT!
Fiatal Andragógusok Közhasznú Egyesülete

Tartalomjegyzék

Démuth Ágnes: Lektorai ajánlás – érzelemmenteli, de tárgyilagosságra törekvő.....	9
A szerkesztőtől.....	11
Képzések.....	13
T. Molnár Gizella: A népművelőtől a közösségszervezőig – A kultúraközvetítő szakemberképzés negyven éve Szegeden.....	15
Farkas Éva: Gondolatok a felnőttképzési szakemberképzés elmúlt 10 évéről.....	33
Hetesi Erzsébet: Egyszer volt, hol nem volt... A kultúra menedzserei – egy kísérlet tanulságai.....	45
Szirmai Éva: A médiaképzés(ek) tündöklése és bukása.....	57
Sütő Erika: Projektpadagógia a felsőoktatásban. Huszonöt éves a Közművelődési Konferencia.....	71
Újvári Edit: Múzeumi tárlatvezetések, mint gyakorlati programok a szegedi Andragógia és Kulturális mediáció képzésben.....	85
Patkósné Hanesz Andrea: A könyvtári ismeretek oktatása az andragógia BA szakon.....	95
Kutatások.....	107
Gábrity Molnár Irén: A szakképzettségi szerkezet alakulása multikulturális és határ menti régióban.....	109
Viskolcz Noémi: „A veszteség gondos dokumentálása” – A kulturális örökségvédelem intézményrendszerének változásai a rendszerváltás után (1990–2015).....	129
Pajor Enikő: Átváltozások – egy hivatás metamorfózisa.....	143
Keczer Gabriella – Lizon Loretta: Pilot projekt terv a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar felnőtthallgató-fókuszának erősítésére.....	155

Málovics Éva – Imreh Szabolcs: Tanulás és tudás a felsőoktatásban és a munkahelyen.....	173
Málovics György – Juhász Judit – Mihók Barbara – Szentistványi István – Nagy Mihály: Részvételi akciókutatás (RAK) – egy alternatív társadalom-kutatási megközelítés a működőképes tudásért és társadalmi változásokért.....	185
Szűcs Norbert: Hátránykompenzálás és közösségi tanulás. Az SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet és a Motiváció Oktatási Egyesület együttműködése	199
Bozsó Renáta: IKT eszközök használata tanulók és hallgatók körében	207
Orbán Hedvig: 40 év, 40 szó – címszavakban a közművelődésről.....	217
Válogatott bibliográfia	231
Absztraktok.....	275
Abstracts	283
A kötet szerzői.....	291
Fő támogatónk	297

Lektori ajánlás – érzelmetli, de tárgyilagosságra törekvő

Egy – magyar léptékkal – fél emberöltő oktatás-kör/körképe ez a könyv. Ha az érdeklődő kezébe veszi s elolvassa a Felnőttképzési Intézet volt és jelenlegi oktatóinak munkáit, nemcsak történeti áttekintést kap egy felsőoktatási intézmény négy évtizedéről, hanem a kor körképe is kiolvasható az írásokból. A cím ezért is nagyon találó.

Az oktatási kínálat – jól kivehetően – nemcsak a haladás, a pozitív irányú változások miatt alakult át, hanem a mindenkori hatalom politikai-stratégiai akaratának megfelelően. Az utóbbi években pedig mindez még fokozottabban jelent meg. Pedig az oktatásügy (bármilyen szinten) nem változhat(na) szinte folyamatosan. Ehhez idő kell. Farkas Éva, Szirmai Éva, Hetesi Erzsébet, Sütő Erika írásaiban az értő fülek számára segélykiáltás is felhangzik: miért kell/lehet lesöpörni az asztról olyan képzéseket, melyek kiforrták magukat, eredményesek, a hallgatók és a munkaerőpiaci „megrendelők” számára sikeresek voltak? Viskolcz Noémi a kulturális örökségvédelem kanossza-járásáról ír, ami a jelen könyv körkép jellegét erősíti. Azért is, mert az ezek után sorakozó tanulmányok, kutatások mind-mind azt igazolják, az eltüntetett, átalakított, megszüntetett képzések intézetében minőségi munka folyt/folyik. Ezekre a képzésekre szükség lenne, mert az itt (és máshol) dolgozók szakmai, emberi kvalitása, tudományos munkássága kétségbevonhatatlan. Pajor Enikő, Keczer Gabriella, Málóvics György Bozsó Renáta kutatási eredményei azt mutatják, megújulásra, fejlődésre képes/érdemes az itt folyt/folyó képzés.

A pusztítás – építés ellentéte, a sodrásnak való ellenállás – védekezés a „lehúzó” erők ellen, tökéletesen kirajzolódik ebben a kötetben. A pusztítás helyett a fejlődésnek kellene helyet adni. A kor kihívásainak való megfelelést talán mégis azokra kellene bízni, akik belülről is látják a tendenciákat, igényeket, elvárásokat, akik kutatnak, igazolnak, jobbítani, javítani akarnak, hivatástudattal, s nem csak gazdasági megfontolások alapján akarnak változtatni. 2008 óta látom közvetlenül is az intézetben folyó munkát. A hallgatók nagyon szeretik az intézetet, az oktatókat, az itt dolgozókat. Közösség kovácsolódott, szisztematikus volt az oktatói gárda kiépítése. Folyamatos volt a belső megújulás, óriási energiák, rengeteg ötlet halmozódott fel – erről is pillanatképet rögzít a kötet. A „tücsök-szakok” szemléletet, kritikai gondolkodást formáltak. Olyan kompetenciákkal vertezték fel a hallgatókat, melyekkel bárhol elboldogulnak, melyekre minden területen szükség van. A hallgatók személyisége, önismeretük, igény szintjük is fejlődött a képzések során. A konfliktus-kezelés, a mediálás napjaink létfontosságú eszköze, ahogy a menedzser-szemlélet, a kutatómunkára való alkalmasság is. Így a *Sodrásban* című kötetet rekviemként is értelmezhetjük.

Ez a kötet a reményről, a hitről, valódi értékekről szól. Gratulálok a szerzőknek, az intézetnek! A kötetet elolvassa, remélem, mások is erőt kapnak a további építkezéshez, még akkor is, ha jelenleg a sodrás továbbra is nagyon erősnek tűnik.

Démuth Ágnes

A szerkesztőktől

40 évvel ezelőtt kötetünk szerzői közül még a legidősebbek is csak korai egyetemista éveiket taposták, a fiatalabbak pedig közel egyidősek azzal az intézménnyel, amelyről a kötet tanulmányai szólnak. Az akkor 17 és 12 éves szerkesztők magától értetődő természetességgel használtak egy intézményrendszert, anélkül, hogy működés módjával tisztában lettek volna. Lett légyen szó a középiskolásoknak szervezett tánciskoláról, amelyben csak az volt a feltűnő, hogy vezetői – ma úgy mondanánk – régivágású úriemberek voltak, akik a keringőtől a foxtrottig tartó skálán képzelték el a szalontáncot, de hallgatva az idők szavára, „ki-lép-zár” lépésrendben modern táncot is tanítottak, amely – szerintük – alkalmas volt a sulidiscókban való lötyögésre. Az úttörő korosztály otthonosan mozgott a művelődési házak színpadain, akár fúvószenekar, kórus, akár irodalmi színpad tagjaként, és belakta a könyvtárak ifjúsági részlegeit, de előbb-utóbb a felnőtteknek szóló könyvekhez is eljutott. A mi generációnkat könyvtárosok és népművelők terelgették a minőségi kultúra felé, színház- és filharmónia-bérletekkel, programajánlatokkal. Ahhoz sok évnél kellett eltelnie, hogy megértsük, régivágású tánctanárunk miért hatott idegennek ebben a politikával mélyen átitatott közegben.

40 évvel ezelőtt elindult a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán a népművelő képzés, és bár a politikai szándék ebben az esetben is tetten érhető volt, fontosabbnak bizonyult, hogy a közművelődés tereit képzett szakemberek működtethették. Az elmúlt 40 év változásairól, a szakma megújulásáról, átalakulásáról, sajátos feladatvállalásairól, a benne dolgozók elhivatottságáról – és a politikai akarat és szándék folyamatos egymásnak feszüléséről szólnak kötetünk első részének tanulmányai. A *Sodrásban* cím egyszerre utal azokra a kényszerhelyzetekre, amelyek meghatározták képzésünk négy évtizedét, valamint a folyamatos megújulás képességére is. Az innováció, a szakmai teljesítmény igazolására villantjuk fel módszertani és kutatási eredményeinket, mert biztosak vagyunk benne, hogy az intézet története, az itt folyó munka esélyt ad a következő 40 évre, még akkor is, ha jelen helyzetben nem látszik okunk az ünneplésre.

40 évvel ezelőtt elődeink szakot alapítottak, és kultúráközvetítők, felnőttképzők generációinak jelöltek ki utat. Tótpál József, Waldmann József, Apróné Laczó Katalin, Rigó Jázon – hogy csak a tanszékvezetőket említsük – műhelyt teremtettek. Utódaik ezzel a kötettel azt akarják megmutatni, hogy amit ők elindítottak, erősebb, életképesebb annál, mint hogy nem feltétlenül átgondolt, politikai szándék által meghatározott folyamatok elsodorják. A keringő és a foxtrott, az úttörő fúvószenekar – bár bizonyos korszakokban mindent elkövettek leértékelésükre vagy kisajátításukra – értéket jelentett. És érték ma is. Éppen, mint a szakmájához értő, elhivatott kulturális szakember vagy felnőttképző.

A szerkesztők

Képzések

A népművelőtől a közösségszervezőig – A kultúraközvetítő szakemberképzés negyven éve Szegeden

T. Molnár Gizella

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Felnőttképzési Intézet

A népművelőtől a közösségszervezőig

A 2015/16-os tanévben éppen negyven éve, hogy elkezdődött Szegeden az akkori Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán a felsőfokú közművelődési szakemberképzés, az első népművelés szakos évfolyam 1975 őszén indult. Négy évtized egy képzés történetében jelentős időtartam, komoly teljesítmény, úgyhogy örülnünk kellene ezen az évfordulón, tisztelni az elődök munkájára emlékezve, számvetést készíteni, új tervek szövi. A tisztelgés természetesen megtörténik, de öröme és ünneplésre már kevesebb okunk van, hiszen a jelenlegi felsőoktatási környezet nem kedvez ennek a képzésnek, és – mások mellett – éppen ez a szakterület is nagy veszteségeket szenvedett az elmúlt években, a felsőoktatás átalakítása során. Mindez a korábban jelentős hallgatói létszám drasztikus csökkenéséhez, majd az alapképzés megszüntetéséhez vezetett.

Aligha van még egy szakma, melynek társadalmi megítélése, illetve a művelőivel szemben támasztott követelmények, elvárások olyan sokat változtak volna, mint a kultúraközvetítő, felnőttképző szakembereké. Már maga a szakma kialakulása, önállósodása – a pedagógus szereptől való elválása – sem volt bonyodalommentes, hiszen hosszú évtizedek kellettek ahhoz, hogy egyáltalán külön szakterületként kezeljék, s elismert foglalkozássá váljon. A közelmúlt eseményei során pedig az is kiderült, hogy az ezzel kapcsolatos viták korántsem fejeződtek be, sőt, a korábbiaknál sokkal erőteljesebbekké váltak. A szakma története során számtalanszor fogalmazódott meg a kérdés: mit csinál a népművelő, a művelődésszervező? Mi a feladata az andragógusnak? Napjainkban pedig a viták, amelyeket ez a kérdéssel elindított, egyenesen a terület létjogosultságát kérdőjelezték meg. Mindez kifejezi azt a bizonytalanságot is, amely a társadalmat jellemzi ezzel kapcsolatban: egyrészt ma már kevesen vitatják az élethosszig tartó tanulás szükségességét, másrészt – legalábbis elvben – mindenki fontosnak tartja a művelődést, pláne az önművelést, a személyiség folyamatos gazdagítását. Ugyanakkor viszont azok, akik csak kívülről látják a szakmát, mégiscsak bizalmatlanok azokkal szemben, akik hivatásul választják mindezek elősegítését, megvalósítását, és vitatják e foglalkozás társadalmi, pláne a gazdasági hasznát, miközben számos kutatás és statisztika meggyőzően bizonyítja, hogy egy műveltebb társadalom mindig magasabb szintű gazdasági teljesítményre képes.

Ebben természetesen szerepe van annak is, hogy az eltelt évtizedek során a különböző ideológiai háttérrel rendelkező, éppen aktuális politikai hatalom mindig is szívesen használta fel a kultúrát céljai, vagy épp ideológiája népszerűsítésére.

A politikai küzdelmek gyakran zajlottak a kultúra díszletei között, és fordítva: a kulturális élet folyamatai sem függetlenedtek a politikától. Ezekről persze még kevésbé lehetett független a kultúrát bármilyen formában közvetítő szakember. Volt, hogy propagandistává züllesztették, volt, hogy a „magas kultúra” elérhető lenne tetsző szféráinak képviselőjét látták benne. A kultúra és a művelődés tartalmának és funkciójának korszakonként változó értelmezésének megfelelően az ideális szakember is mindig másképpen jelent meg: a szabadművelődés korában a szervező, az ötvenes években a propagandista, a hatvanas évektől a nevelő, a pedagógus a példakép (Nyilas 1983: 88). A hetvenes évektől új szerepfelfogás kezdett a szakmán belül körvonalazódni, mégpedig a fejlesztő szerepe, aki a szükségletekből, s az ezekből adódó feszültségekből kiindulva, a közösséggel együttműködve próbál értékeket közvetíteni. A kilencvenes években, a rendszerváltást követően aztán megjelent a művelődésszervező, a kultúrát menedzselő szakember, a felnőttnevelő, a kulturális szolgáltató, hogy csak néhányat említsünk az ezekben az években tapasztalható, zavarba ejtően sokféle elnevezésből (T. Molnár 2008: 529). Az utóbbi évtizedben pedig az andragógus szakma és elnevezés vette át a korábbiak helyét, ami nemcsak a nevében jelentett újdonságot, hanem a szakterület megújulását, differenciálódását is jelentette. Mindez persze erősítette a társadalmi környezet bizalmatlanságát, így hát nem véletlen, hogy a közvélemény minimum fenntartásokkal kezelte a szakterületet és művelőit egyaránt, s az sem, hogy a kultúráközvetítő szakemberek maguk is bizonytalanok voltak a társadalmi elvárásokat és a megvalósítás módszereit illetően egyaránt. Úgy tűnik, napjainkig megmaradt és állandósult a foglalkozás funkciózavara, melyből egyszer a kultúraterjesztő szerep látszott kivezető útnak, máskor a kultúra menedzselésének erősítése, vagy éppen a felnőttkori tanulás támogatása.

A fent vázolt problémák még inkább jellemezték – és napjainkban is jellemzik – a szakmához kapcsolódó felsőfokú képzést. Miközben egyfelől nagy sikerként könyvelhető el, hogy 2016-ban már hat évtizede, hogy elindult, és ma is folyik a hazai felsőoktatásban a kultúráközvetítő, felnőttnevelő szakemberképzés, másfelől látnunk kell – és jelenleg éppen a saját bőrünkön tapasztaljuk – hogy ez a hat évtized nem volt zökkenőmentes. Már a népművelés önálló szakká válása, a terület felsőoktatáson belüli megjelenése is nehezen ment, elfogadását pedig belső szakmai viták és a korabeli kultúrpolitika törekvései egyaránt befolyásolták. Az MSZMP művelődéspolitikájának 1958-as irányelvei (Ácsné 1980: 9–30) megfogalmazták – a marxista-leninista világnézet alapjain nyugvó – szakképzés jelentőségét, melynek értelmében minden területen minél jobban képzett szakemberekre van szükség. Ez a szándék lehetőséget adott a népművelő képzés szakmává válására is. Először a KLTE-n, majd az ELTE-n önálló népművelés szakos képzés indulhatott. Ehhez természetesen a társadalmi környezet és a politikai akarat változására volt szükség. A konszolidálódó Kádár-rendszer elhatárolta magát az ötvenes évek szemléletétől, ami a népművelők számára azt jelentette, hogy immár nem a propagandista feladatait kellett ellátnia. A „társadalmi haladás” szolgálata, a kor elvárásainak megfelelő marxista ideológia érvényesülése persze továbbra is követelmény volt, de a hatalom belátta, hogy a kultúra sajátos eszközeivel, a műveltség fejlesztésével többet tehet, mint a direkt propagandával. A szakképzés történetének következő lépése volt az 1970-es években

a szakmán belüli szemléletváltás, amely a népművelés helyett a közművelődésre helyezte a hangsúlyt, valamint a politikai akarat (MSZMP KB 1974-es határozata a közművelődésről) a tanárképző főiskolákon is létrehozta a szakemberképzést. Ez már az ún. „puha diktatúra” időszaka volt, amikor bár korlátozottan, de mégis lehetőség nyílt a szakmai vitákra, új utak keresésére, ami a pártirányítás részéről egyfajta modernizációt jelentett. Ennek részeként többek között arról is intézkedtek, hogy az új elvek végrehajtásához új, a fentiek szellemében képzett szakembergárdára is szükség van, s gondoskodni kell felsőfokú képzésükről, hiszen az újfajta, modern értékközvetítésre csak magasabban kvalifikált szakemberek képesek. „A szemléletnek ezzel az átalakulásával megváltozott a népművelés feladata is. Egyrészt kitágult a népszerűsítendő kulturális javak köre, másrészt a cél a politikai meggyőzésről átkerült a műveltség kialakítására. Bár a műveltség elé még odakerült a »szocialista« jelző, s ez mutatta, hogy a művelődéspolitikai nem mondott le a világnézeti irányultságról, de az is bebizonyosodott, hogy elismerte, ehhez szélesebb körű, átfogó műveltség kell. Ehhez járult azután az a felismerés is, hogy a népművelés irányítására, szervezésére csak az alkalmas, akinek ilyen műveltsége van. És ez vezetett el a népművelők kiképzéséhez a felsőoktatásban.” (Maróti 2002: 42). Azonban a kultúrpolitika ideológiai elvárásokat fogalmazott meg a képzéssel szemben is, és változatlanul tisztázatlanok maradtak alapvető szakmai kérdések. Ugyanis a képzéssel foglalkozó intézmények népművelői szerepfelfogása között különbségek voltak, ami a képzésben is tükröződött. Így Durkó Mátyás és az akkori KLTE-s képzés a felnőttnevelőkben gondolkodott, az ELTE Maróti Andor-féle iskolája a társadalmi folyamatokat megismerő és azokat befolyásoló népművelőkben, míg Szombathely (Horváth Margit) és néhány követője az igényeket felkeltő és kielégítő szervező népművelőkben látta a megoldást. A kisebb intézmények vagy a fenti képzési tendenciák valamelyikét követték, vagy – ami gyakoribb volt – ezek valamilyen keverékét próbálták kialakítani. A tudományok szempontjából a felnőttnevelést preferáló irányzat inkább a neveléstudományhoz kötődött, az ELTE a társadalomtudományokhoz, míg a szervező népművelő ideálját követők egyfajta – ma így neveznénk – kompetenciaképzésben gondolkodtak. Persze a képzéshez – a kor elvárásainak megfelelően – kapcsolódott a hivatalos kultúrpolitika ismerete, elfogadása, a szocialista műveltségeszmény képzésbe való emelése, hiszen anélkül a képzés sem működhetett volna. Maga Aczél György is kiállt a szakemberképzés korszerűsítése, színvonalának emelése érdekében, amivel hozzájárult a képzőhelyek számának növeléséhez is a hetvenes évek közepén (Aczél 1977: 85). Ez persze erősítette a korszak közvéleményében elterjedt, és nem alaptalan feltételezést is, miszerint a népművelő szakma a párt ideológiájának közvetítésére is vállalkozik, ami természetesen a képzés megítélését is befolyásolta.

Mindez megnehezítette a tudományterülethez tartozás tisztázását, ami a klaszszikus szakterületek művelőiben és tudományos képviselőiben eleve gyanút keltett: milyen ismereteket közvetítenek a népművelők számára, ezek mennyire tekinthetők tudományosnak, és ha igen, akkor melyik tudományterülethez sorolandók? Mit ér a népművelő diploma? (Mely persze önállóan nem létezett, hiszen többnyire valamelyik tanárszakkal párosítva lehetett e szakon oklevelet szerezni.) Birtokosai a hivatalos kultúrpolitika terjesztőinek, vagy képzett szakembereknek tekinthetők? Súlyosbította a helyzet megítélését, hogy maga a szakma,

és – ennek tükrében – a képzés sem volt teljesen egységes, bár a modernizációt, a képzés reformját a nyolcvanas évek végére mindenki egyaránt szükségesnek tartotta.

A rendszerváltás megújulást hozott ezen a területen is, alapjaiban változtatta meg a szakmát és a képzést is. Utóbbinak még a megszüntetése is felmerült, arra hivatkozva, hogy a társadalom nem igényli ezt a típusú szakembert. Szerencsére a képzés és a szakma is túlélte ezeket a támadásokat, és a megváltozott társadalmi környezet megújulást eredményezett. A kulturális szférában megjelent a fogyasztói magatartás, a szórakoztatóipar, s az egész folyamatot meghatározta az immár működő munkaerőpiac is. A szakemberképzés is váltásra kényszerült ennek következtében, s ennek során igyekezett megfelelni az új társadalmi igényeknek. Ez a szakképzés differenciálódásához vezetett. A felnőttoktatás, a kulturális szolgáltatás, illetve a kultúra értékeinek a menedzselése volt az a három irány, amerre a képzés az átalakulás során kitérésre törekedett. A szakemberképzés általános megújulása mellett további differenciálódást jelentettek az egyes intézményekben kidolgozott szakirányú képzések, melyek részben a kihívásokra adott válaszokra törekedtek, részben piacképesebbé kívánták tenni a szakot is. Megváltozott a szak elnevezése is: 1991-től a művelődési és közoktatási miniszter utasítása értelmében művelődésszervező szakos képzés kezdődött a felsőoktatásban.

A fent vázolt folyamatok eredményeképpen rendkívül sokszínűvé vált a szakma és a képzés is. A képző intézmények a helyi sajátosságoknak megfelelő kínálat kialakítására törekedtek, volt, aki a menedzser szemléletet részesítette előnyben, volt, aki a felnőttképzést, az emberi erőforrás fejlesztését helyezte a képzés középpontjába, ismét másutt a média, a kommunikációs szakemberek képzése került előtérbe. Maga a szak minden probléma ellenére egyre nagyobb népszerűsége telt szert, a hallgatói létszám látványosan növekedett, különösen a kilencvenes évek második felében. A változások következtében a szakma differenciálódása lényegében a korábbi törésvonalak mentén folytatódott, azonban a tudományos életben való elfogadottsága nem valósult meg továbbra sem (T. Molnár 2010: 290).

A képzés történetének újabb fejezetéhez 2006-ban érkezőnk, amely azonban már nemcsak a kultúráközvetítéshez kötődő szakokat, hanem az egész felsőoktatást érintette: ebben az esztendőben vezette be a felsőoktatási kormányzat a Bologna-rendszert. A sokszor kárhoztatott, de a hazai felsőoktatást mégiscsak az európai felsőoktatási térséghez kötő folyamat kialakította a kétszintű képzést, s egyben alkalmat adott arra is, hogy a hazai felsőoktatás rendszere bizonyos meghatározott erővonalak mentén alakuljon át (Szolár 2010). Csökkent a szakok száma, bizonyos további szakokat a megszüntetés fenyegetett. Ezek között volt természetesen a művelődésszervező is, és a további kultúráközvetítő szakok. A nagy átalakítási lázban ismét a tudományhoz való kötődést kérték számon a képzésen, elfeledkezve arról, hogy a kultúráközvetítés sokszínűsége, mely magát a szakmát jellemzi, a képzésben is meg kell, hogy jelenjen. A képzésben érdekelt intézmények és szakemberek mindenképpen tudományterülethez kívánták kötni az új képzést, ezzel kívánták biztosítani a megmaradást. Így emelkedett ki

a többi közül az az irány, mely a felnőttképzést jelentette, és amely a neveléstudományhoz kapcsolódott. Ennek következtében a többi szakmai irányvonalat képviselők is lépésváltásra kényszerültek, hiszen nyilvánvalóvá vált: vagy andragógia lesz az új szak, vagy megszűnik minden ilyen jellegű képzés. A szakma és a képzőhelyek példátlan, és máig tartó összefogásának köszönhetően kompromisszumos megoldás született. Az andragógia BA szakot négy szakiránnyal akkreditálták, melyek többé-kevésbé a korábbi szakmai irányokat fedték le, s a következő évek bebizonyították, hogy a modernizáció ilyen megvalósulása jelentősen emelte a képzés színvonalát, tudományos elismertségét egyaránt. Tovább lépést jelentettek az egymás után alapított, majd indított mesterszakok, amelyekhez a bemenetet elsősorban az andragógia alapszak jelentette, de természetesen a korábbi kultúráközvetítő képzésben főiskolai szintű diplomát szerettek számára is lehetővé tették az egyetemi szintű tanulmányokat.

A képzés és a szakma történetében először úgy tűnt, hogy a helyükre kerültek a dolgok, a szakmában és a tudományos besorolásban is. Az európai normáknak megfelelően a felnőttképzésre került a hangsúly, a szakmán és így a képzésen belül is a „Lifelong Learning” elve határozta meg ezt az új szerepet, ehhez igazodott az új képzés rendszere, a KKK kidolgozásában a legfontosabb szempontnak a képzők képzése bizonyult. Olyan, elsősorban a kompetenciákat fejlesztő képzés jött létre, melynek során önálló, piacképes diplomát adott már az alapképzés is. A tudományos életben is a helyére került az új szak: befogadta a neveléstudomány, létrejött és beépült a felsőoktatásba a teljes vertikum: a mesterszakok (andragógia MA, kulturális mediáció MA, humán erőforrás menedzser MA) és a neveléstudományi doktori iskolák keretében a felnőttnevelési, felnőttképzési alprogramok.

A végzett hallgatók képessé váltak a felnőttnevelés és a felnőttképzés folyamatait tervezni, szervezni, irányítani, képzési programokat készíteni, eligazodnak a jogi környezetben, tisztában vannak a didaktikai és módszertani ismeretekkel – egy szóval ők azok, akik segíteni tudják a társadalomban egyre erősebb felnőtt tanulási igények kielégítését, formális és non-formális keretek között egyaránt. A mesterszakosok irányítani is képesek mindezt, s még tágabb ismeretkörrel, szakértelemmel rendelkeznek. Persze a gyanakvás is érezhető volt a felsőoktatási környezetben és az arisztokratikus tudományos közéletben, ami mindjárt a szak elnevezésével elkezdődött. Kétkedők tehát továbbra is voltak/vannak, főként a szak multidiszciplináris jellege miatt, de egy ideig úgy látszott, az eredmények lassanként meggyőzik őket.

2011-ben azonban – az előző évi kormányváltással összefüggésben – fordulat következett be az egész magyar felsőoktatásban. Az év végén megjelent az új felsőoktatási törvény¹, elkezdődött és azóta is folyamatos a felsőoktatás reformja, folyamatosak a forráselvonások, egymást követik az újabb és újabb módosítások, illetve kormányrendeletek, szakok szűnnek meg és létesülnek újak, jelentős hangsúlyeltolódások tapasztalhatók. Az andragógia alapszakot ezek a változások

¹ 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100204.TV> [2016.01.15.]

az átlagosnál is jobban sújtották, ismét felerősödtek azok a hangok, amelyek kétségbe vonják a szakma és a képzés létjogosultságát is. A felsőoktatás körül kialakult társadalmi viták odáig jutottak, hogy a szakot „tücsökszaknak” minősítették, megkérdőjelezték a munkaerőpiaci szerepét, köztük olyanok, akiknek leginkább tisztában kellene lenni a szakszerűség kritériumának való megfelelés fontosságával, általában a felnőttképzés, és a szakképzések ügyében is.² Mindezek következtében már 2012-ben jelentősen csökkentették a szakra felvehető létszámát, 2013-ban a kormányintézkedések gyakorlatilag szinte lehetetlenné tették az andragógia szakra való bejutást: az előző évek felvett létszámainak az 5%-a nyert felvételt, majd tovább csökkent a szakra felvettek létszáma³, míg nem 2015-ben – más, feleslegesnek ítélt szakokkal együtt – sor került a szakma és a szakemberképzés történetében példátlan intézkedésre, az andragógia alapszak megszüntetésére.⁴ 1956-ban, majd 1975-ben a politikai akarat hívta életre a szakemberképzést, s most a politikai akarat szüntette azt meg. Ismét eljutottunk a gondolatmenetünk kiindulópontjához: a szakterület társadalmi megítélése, a vele szemben támasztott elvárások és követelmények állandóan változnak, a politikai beavatkozások pedig meghatározzák a szakemberképzés lehetőségeit. A 2010-es években ismét ez történt, új szerepfelfogás, új szakmai követelmények érvényesülnek, ugyanis az andragógia megszüntetésével párhuzamosan a felsőoktatási kormányzat létrehozta a közösség-szervező alapszakot, amely ugyan még a KKK-t tartalmazó rendelet megjelenésének hiányában egyelőre nem indítható, de azt már tudjuk, hogy új elvárásokat tükröz, új prioritásokat fogalmaz meg. Maga a koncepció nem új, hiszen a kultúraközvetítés a kezdetektől a helyi közösségekre épített, s ezt a tényt a korábbi képzési programok is szem előtt tartották, de úgy tűnik, hogy a jelenlegi koncepció ezt helyezi a középpontba. Ugyanakkor ez is egy kompetenciaalapú, gyakorlatorientált szakemberképzés lesz, amelyben felhasználhatók a korábbi tapasztalatok, ami pozitívumként is értékelhető. Az viszont visszalépést jelent, hogy ismét nem lesz köthető a képzés egyetlen tudományterülethez sem, ami vélhetően ismét megnehezíti a felsőoktatáson belüli elfogadását, megkérdőjelezi az andragógiával már nagy nehezen kivívott neveléstudományi elismertséget, a tudományos kritériumoknak való megfelelést. Ezen némiképpen enyhíthet, hogy a mesterszakok megmaradtak, és lehetőséget biztosítanak továbbra is a doktori iskolák megfelelő alprogramjaiba való belépésre.

² Parragh László a Magyar Kereskedelmi- és Iparkamara elnöke nyilatkozata <http://eduline.hu/felsooktatas/2013/3/17/Parragh_Laszlo_el_lehet_kuldeni_nehany_ezer_2QJODJ> [2016.01.12.] és Klinghammer István akkori felsőoktatási államtitkár nyilatkozata <http://eduline.hu/felsooktatas/2013/3/25/Tucsok_hangya_es_orchideaszakrol_is_beszelt_ZV5NGQ> [2016.01.15.]

³ A Felvi.hu tartalmazza a pontos országos statisztikákat. [2016.01.15.]

⁴ Magyar Közlöny 2015. június <<http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/mk15079.pdf>> [2016.01.14.]

Szakemberképzés Szegeden

Az 1975-ben elindult szegedi szakemberképzés magán viseli a fentebb vázolt folyamatok lenyomatát. A hetvenes évek már említett közművelődési szemléletváltásához szükséges szakemberek képzéséhez új képzőhelyek létesítését határozta el a kultúrpolitika. Ennek keretében az ország öt tanárképző főiskoláján szervezték meg a népművelők képzését, többek között a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán. Így hát a szak indítását nem a főiskola kezdeményezte, az végrehajtandó feladat volt, ezért kezdetben a főiskola sem nagyon tudott mit kezdeni a népművelés szakkal. Tapasztalatok egyáltalán nem voltak, hiszen ez volt az első nem tanár szakos képzési forma, s ennek megfelelően nehezen illeszkedett a hagyományos képzések kialakult rendszerébe. Mindez a szervezeti struktúrán is érezhető volt. Megalapították a Népművelés Tanszéki Csoportot, kezdetben két, majd három, 1979-re négy főállású oktatót rendelve a feladathoz, két kis tanári szobával és egy kis tanszéki tanteremmel, 20 fő körüli nappali tagozatos hallgatóval – ez volt a képzés kezdete. Ugyanakkor mégis meg kell említeni, hogy a népművelés oktatása nem volt teljesen előzmény nélküli az akkori főiskolán. A Neveléstudományi Tanszéken speciális kollégium keretében hallgathattak a leendő tanárok népművelési ismereteket dr. Waldmann Józseftől, aki maga is kiváló népművelő volt, s fontosnak tartotta, hogy legalább ebben a formában kapjanak a leendő tanárok bepillantást a kultúráközvetítés feladataiba.⁵ Amikor 1975-ben a népművelők képzését elindították, logikus volt, hogy őt kériék fel az új képzés megszervezésére. Az első évben ugyan még nem ő volt a tanszékvezető, de a szervezés oroszlánrésze hozzá köthető, és nagy szerepe volt személyiségének, megnyerő és hiteles alakjának abban, hogy a tanárképzéstől idegennek számító új szak lassan be tudott illeszkedni a főiskolai struktúrába.

A nyolcvanas évek második feléig a tanszéki csoport nagyjából hasonló feltételekkel és körülmények között működött. A már említett párthatározat szellemében folyt az oktatás, melynek célja az volt, hogy az elvárásoknak megfelelő ideológiai és szakmai ismereteket kapjanak a hallgatók. Az oktatás tartalmát a központi tanterv határozta meg, a személyi és tárgyi feltételek hasonlóak voltak, (bár többször kellett új helyre költöznie a tanszéknek, ami jelezte az érdekvényesítés hiányát), a hallgatói létszám nem változott. A tananyag modernizálására, a mindennapi élethez való igazítására persze lett volna igény, amit az oktatók egy része és a tanszéki tanácsba delegált hallgatói képviselők már a hetvenes évek végén, és a nyolcvanas évek első felében is megfogalmaztak. Az akkori viszonyok azonban kevés lehetőséget adtak ezeknek az igényeknek a megvalósítására. Ezzel együtt mégis sajátos színfoltot jelentett a népművelés szakos hallgatók maroknyi csoportja a főiskolán: különböző programok szervezése, kulturális érdeklődés, nyitottság, gyakorlatorientáltságra törekvés jellemezte őket.

A nyolcvanas évek második felében megkezdődött a tanszék szakmai átalakulása, érdemi változtatásra azonban csak a rendszerváltás után adódott lehetőség.

⁵ Waldmann József (1912–1983) eredetileg néptanítóként kezdte pályáját, s ebben a szerepben már az 1940-es évek elejétől foglalkozott népműveléssel, majd a szegedi tanítóképzőben oktatott, s annak megszűnése után, 1963-tól a Neveléstudományi Tanszék oktatója lett. 1975-ben megbízást kapott a Népművelés Tanszéki Csoport létrehozására, amelynek 1976–78 között a vezetője volt.

A kibontakozó politikai változások új társadalmi igényeket is felvetettek a közművelődési szakemberekkel szemben, s ennek a kihívásnak, s nem utolsósorban a hallgatói igényeknek engedve 1989-től megkezdődött a képzés reformja a tanszéken, mely már valóban „tanszék” volt, s az országos folyamatoknak megfelelően nevét is megváltoztatták: 1988-ban Közművelődési Tanszék lett. A reformok nyomán új képzési struktúra alakult ki, mely jobban megfelelt a társadalmi elvárásoknak, a közművelődési intézményrendszer változásainak, és már nem tartalmazott ideológiai elvárásokat. Az 1991-es miniszeri utasítás után a szak elnevezése itt is művelődésszervező szak lett. A szegedi képzés továbbra is a kulturaközvetítő szerepet részesítette előnyben, ugyanakkor megjelent a menedzser szemlélet, illetve a média irányába is elmozdulhattak az érdeklődő hallgatók. A képzési terv kidolgozása több év munkájának eredménye volt, végleges, 2006-ig használt formáját 2002-ben, a bölcsész képesítési követelmények életbelépésével és beépítésével nyerte el. Az oktatás két részből állt: az első szakaszban minden hallgató általános szakmai alapképzést kapott, majd a második szakaszban a választott szakterületének megfelelő speciális képzést. A reform nyomán ugyanis a művelődésszervező képesítés megszerzése mellett módjuk lett a hallgatóknak először kulturális menedzser, illetve média speciális képesítést szerezni, 2002-től pedig további két szakirányban teheték ezt. A speciális képesítés kínálata ugyanis ekkor bővült a rendezvényszervező és a vallásismeret szakiránnyal. Diplomájuk szerint a hallgatók így művelődésszervező végzettséget szereztek, a speciális képzésükről pedig emellett külön bejegyzés szerepelt az oklevélben. A képzés új struktúrája szakmai megalapozottságú volt, emellett a hallgatói igényeknek is meg akart felelni. Ez a törekvés sikeresnek bizonyult, amit a folyamatosan növekvő hallgatói létszám jól mutatott, hiszen különösen nagy vonzerőt jelentett a képzéshez kapcsolódó szakirányú képzések rendszere a hallgatók számára. Az egyre színvonalasabbá váló oktatást a bővülő létszámú és a korábbinál differenciáltabbá váló oktatói közösség biztosította, emellett a magas hallgató létszám jelentős bevételeket biztosított a tanszék számára, ami lehetővé tette a szükséges tárgyi feltételek biztosítását is.⁶

Mivel a kilencvenes években a képzés szakmai megújulása során egyértelműen a kulturaközvetítés, és különösen annak néhány speciális területe irányába mozdult el a Közművelődési Tanszék, az oktatói állomány is ennek megfelelően fejlődött, meglehetősen nehéz helyzetbe került a Bologna-rendszer bevezetésével összefüggő andragógia alapszak előkészítése, illetve indítása során. Szegeden nem voltak ugyan hagyományai a felnőttképzési irányzatnak, de hamar nyilvánvalóvá vált, hogy a neveléstudományhoz kötődő szakmai és tudományos lépésváltás elkerülhetetlen. A tanszék tehát a kezdetektől bekapcsolódott annak a konzorciumnak a munkájába, amely az országban működő képzőhelyek képviselőiből állt össze, és feladata az új alapszak létesítése volt. A már említett kompromisszumos megoldás, az andragógia BA szak négy szakiránnyal való akkreditálása mindenki számára megfelelő megoldást jelentett, s a szegedi képzés is ennek megfelelően alakult át. Egyrészt sikerült megújulnia, s a felnőttképzés irányába fejlődnie, ami minőségi változást jelentett, másrészt a művelődésszervező

⁶ A szegedi képzés kezdeteiről, 2006-ig tartó történetéről részletesen ld. T. Molnár 1999: 54–63., valamint T. Molnár 2007: 135–142. Jelen írás elsősorban a még feldolgozatlan, 2006–2016 közötti évtized krónikája.

szakiránnyal, s benne a specializációk kialakításával meg is tudta őrizni a legjobb korábbi hagyományait. Ennek következtében korábban soha nem tapasztalt lendületet kapott a képzés, mind az oktatás színvonalát, elismertségét, mind tudományos elfogadottságát tekintve, amihez természetesen hozzájárult a tanszék humán erőforrásának bővítése és aktualizálása is.

Az andragógia BA képzés művelődésszervező szakiránnyal 2006 szeptemberében kezdődött el, a sikeres szakindítás után ekkor kezdte meg tanulmányait az első évfolyam, nappali és levelező tagozaton 90 fővel. A következő öt évben (elsősorban a nappali tagozaton) jelentős létszámnövekedés volt tapasztalható. Az államilag finanszírozott létszámkeret nem változott ugyan, de a költségterítéses hallgatók jelentősen növelték a létszámot, ami 120–150 fő között alakult (nappali és levelező). Az elsősorban jelentkezők száma alapján 2011-ben országosan második helyen állt a szegedi képzés, 2006-tól a jelentkezőknek kb. 20%-a került be a szakra, a felvettek pontátlaga 398,7 volt.⁷ Emellett a szabadon választható kreditek terhére specializációk kapcsolódtak a képzéshez, melyek keretében egy-egy részterület elmélyültebb megismerésére is lehetőséget kaptak a hallgatók, és ezt azért fontos kiemelni, mert a szegedi képzés sajátossága volt. 2009-ben, amikor az első andragógus évfolyam végzett, az intézet munkatársai lefolytattak egy hallgatói elégedettségi vizsgálatot, amely egyebek közt azt mutatta, hogy a felvételizők jelentkezésénél meghatározó motivációt jelentettek a speciális képzések, amely az országban másutt nem volt. Az egyetemválasztásban a város vonzereje után a második helyen szerepelt a specializációk kínálata (Szűcs – T. Molnár 2009).

Egyébként a képzés négy nagyobb egységet tartalmazott. Időrendben az első az alapképzés, amely magában foglalta a bölcsész képesítési követelményeknek megfelelő alapozó tárgyakat és a szakmai alapozást egyaránt. Filozófiai, pedagógiai, pszichológiai és társadalomismereti modulokat tartalmazott, valamint az Európai Unióról szóló ismereteket. A törzsképzés elsősorban az andragógiai ismereteket közvetítette, a hallgatók megismerték az andragógia alapjait, tudományelméleti kérdéseit, a felnőttképzés és emberi erőforrás fejlesztés elméletét és gyakorlatát, valamint a kompetenciáikat erősítő kurzusok keretében a konkrét, gyakorlati felnőttképzői szerepekre készülhettek fel. Másfelől ez a képzési szakasz előkészítette a kultúrákövetítés szakirányát is, elsősorban a történeti, kultúrfilozófiai tárgyakkal. A művelődésszervező szakirányú képzés a korábbi képzés legjobb hagyományait vitte tovább, mint ahogyan a specializációk is. A hallgatók az erősen gyakorlatorientált tanulmányaik során megismerték a kultúrákövetítés és a kapcsolódó tudományterületek (esztétika, művelődés- és művészetszociológia, kulturális antropológia) elméleti aspektusait, intézményrendszerét, menedzsmentjét, szakmai módszertanát. A 25 kredites specializációk közül a hallgatók egyéni érdeklődésüknek, tehetségüknek megfelelően választhattak. A szakindítási dokumentumban⁸ hat specializáció szerepelt, s a nagy létszámú évfolyamok idején működött is: az idegenforgalmi menedzser, az ökológiai menedzser, a média, a rendezvényszervező, a regionális tanulmányok

⁷ <http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsrok/elmult_evek/!ElmultEvek/elmult_evek.php?stat=13> [2016.01.14.]

⁸ Kérelem az andragógia alapszak indítására – a Felnőttképzési Intézet irattára

és a vallásismeret. A későbbiek során a tapasztalatok alapján és az igényekhez igazodva letisztultabbá vált ez a képzési terület, voltak megszűnő specializációk, helyettük jöttek újabbak, illetve két specializációból lett egy újabb, amely sokkal erősebb szakmaiságot képviselt. Így a legjobban bevált és legnépszerűbb specializációk működtek tovább. A média mindvégig megmaradt, újdonságot jelentett és nagyon népszerű volt a múzeumpedagógia és az eszperantó kulturális szakmenedzser, valamint a kulturális és regionális rendezvényszervező. Sajnos, ahogyan a kormányzati intézkedések nyomán csökkentek a hallgatói létszámok, úgy csökkent az indítható specializációk száma is. Az utolsó, 2015-ben végzett évfolyam létszáma már csak egy specializációra volt elegendő.

Minden képzési szakaszban kiemelt szerepet játszott a gyakorlati képzés. A tannert is igen magas számban tartalmazott gyakorlatokat, három félévben 50-50 órát kellett teljesítenie a hallgatóknak. Ugyanakkor folytatódott az a már korábban kialakult hagyomány is, hogy a kötelező gyakorlatokon kívül is lehetőséget biztosított a tanszék, majd az intézet arra, hogy a hallgatók az elméletben tanultakat a gyakorlatban is kipróbálhassák. Már a hetvenes és nyolcvanas években hagyománya volt a népművelő napoknak, szakesteknek, melyek a szakmai képzést és a szórakozást egyaránt szolgálták, s megszervezésében mintegy szakmai gyakorlatként vettek részt a hallgatók. A legváltozatosabb programokat, vetélkedőket, filmvetítéseket szervezték maguknak ilyenkor a hallgatók, miközben el is sajátították a szervezéssel kapcsolatos feladatokat. Ezek továbbfejlesztéseként értékelhető az a szakmai rendezvénysorozat, mely a művelődésszervező és kulturális menedzser képzéssel együtt született hallgatói kezdeményezésre, és évente ismétlődik immár 1991 óta: „Ki menedzseli a kultúrát?” – tették fel annak idején a hallgatók a kérdést, s ezzel a címmel közművelődési konferenciát szerveztek. Először csak saját maguknak, majd az ország felsőoktatási intézményeinek művelődésszervező szakos hallgatóit látták vendégül a tanszék hallgatói és oktatói. A KMK néhány év alatt fogalommá vált. A rendezvény során kiemelkedő szakemberekkel találkozhattak a résztvevők, s mód volt arra is, hogy megvitasák a szakma aktuális problémáit. Kiállítások, s egyéb kulturális és szórakoztató programok is csatlakoztak a rendezvényhez, melynek legnagyobb értéke az volt, hogy teljes egészében a hallgatók önálló munkájával jött létre. Ők maguk határozták meg a mindenkori témát, a meghívandó szakembereket, személyiségeket, ők folytatták le a tárgyalásokat, ők hívták meg a szereplő vendégeket. Ezen túl szponzorokat is szereztek, pályázatokat írtak a konferencia anyagi fedezetének biztosítására. A lebonyolítást is önállóan végezték, a reklámtól a takarításig. A média szakirányú, majd specializációs képzésben résztvevő hallgatók újságot szerkesztettek ebből az alkalomból, mely a konferencia minden napján megjelent, és részben a programokhoz kapcsolódott, részben aktuális kérdésekről szólt. További, tanrenden kívüli gyakorlati lehetőségei is voltak a hallgatóknak, amelyek során hasonlóan önálló projekteket valósíthattak meg. Ilyenek voltak az általuk minden évben a gólyáknak szervezett andragógus kirándulások, az Európa-tanulmányokhoz kapcsolódó, évről évre megrendezett Európa Nap, tárlatvezetési programok is. Emellett a város kultúráközvetítő intézményeivel – elsősorban a Szent-Györgyi Albert Agórával – kialakított szoros szakmai kapcsolatok lehetővé tették, hogy az érdeklődő, motivált hallgatók önállóan is, akár ön-

kéntes gyakornokként belekóstoljanak a szakma mindennapjaiba. Ha ezt a szakmai pezsgést, aktivitást is figyelembe vesszük, még inkább sajnálhatjuk, hogy 2012-ben volt utoljára induló andragógia alapszakos évfolyam Szegeden. A képzés ellehetetlenítése, a teljesíthetetlenül magas, központilag előírt ponthatárok oda vezettek, hogy 2013-ban és 2014-ben már nem indulhatott újabb évfolyam, 2015-ben pedig ennek következtében az egyetem már meg sem hirdette a szakot. Ezzel egy nagyon fontos, termékeny időszaknak vetett véget a szakma és a szegedi képzés történetében is a durva, külső beavatkozás, miközben a képzés soha nem volt korábban olyan eredményes, mint a 2010-es évek elején, amikor mindez bekövetkezett. Az 1. táblázat azt is megmutatja, hányan kaptak főiskolai, majd alapszakos oklevelet az elmúlt négy évtizedben:

év	nappalin végzett	levelezőn végzett
1979	19	53
1980	21	63
1981	21	39
1982	18	28
1983	18	45
1984	19	44
1985	21	41
1986	21	37
1987	22	37
1988	23	44
1989	47	56
1990	35	36
1991	54	49
1992	53	18
1993	31	53
1994	22	42
1995	26	43
1996	37	41
1997	61	88
1998	71	69
1999	129	115
2000	115	102
2001	90	92
2002	107	85
2003	95	121

2004	105		222	
2005	142		262	
2006	114		265	
2007	129		256	
2008	139		195	
2009 ⁹	műv.szerv.	andragógia	műv.szerv.	andragógia
	121	49	41	46
2010	36	58	15	24
2011	7	72	3	34
2012	9	72	5	21
2013	2	54	3	22
2014	-	55	1	24
2015	1	32	1	14

1. táblázat: Végzett hallgatók¹⁰

A fenti adatok jól mutatják a hallgatói létszámok növekedését, majd zuhanását, pedig a képzési portfólió közben szépen bővült, s időközben szervezeti változások is bekövetkeztek a tanszék életében. Utóbbiak összefüggtek az egyetemi integrációval, amely természetesen a szegedi felsőoktatást sem hagyta érintetlenül, és amelynek eredményeként a város felsőoktatási intézményeiből a folyamat végére létrejött a Szegedi Tudományegyetem. A tanárképző főiskola a továbbiakban az egyetem karaként működött. Az átalakulás több lépcsőben zajlott, a végeredmény a mai Juhász Gyula Pedagógusképző Kar. A Bologna-reform mellett ez volt a másik meghatározó fordulat a magyar és a szegedi felsőoktatásban, amely a Közművelődési Tanszéket és képzéseit nem érintette ugyan, közvetve viszont jelentős változást generált. Az integráció és a tanárképzés akkori reformja ugyanis a kar számára – a pozitívumok mellett – jelentős veszteséget eredményezett, hiszen a párhuzamosságok megszüntetése miatt számos korábbi képzése megszűnt. Ez nemcsak a tanárszakok nagyobbik részét érintette, amelyek átkerültek a BTK-ra, vagy a TTIK-ra, hanem egyéb szakokat is, mások mellett a kultúráközvetítés körébe tartozó könyvtár-informatikát. A kar pedig mindezek eredményeképpen jelentős szervezeti átalakításokra kényszerült, tanszékek szűntek meg, alakultak át, illetve új szervezeti egységként intézetek jöttek létre, amelyek keretet adtak a további munkának. Összességében az egész szervezeti struktúra megváltozott. Ennek következtében jött létre 2007-ben a Felnőttképzési Intézet, amely immár két korábbi tanszéket foglalt magába, a Közművelődési helyett létesített, nevében is korszerű Andragógiai és Művelődéstudományi

⁹ 2009-ben adtak először andragógia BA diplomát, de még a művelődésszervező kimenő évfolyamok is végeztek.

¹⁰ A JGYPK Levéltára és Tanulmányi Osztálya adatai alapján (először 1979-ben adott ki a tanszék diplomát).

Tanszéket, valamint a csaknem képzés nélkül maradt Könyvtártudományi Tanszéket.¹¹ Ez a szervezeti forma azonban csak egy évig működött, 2008-ban feladatódott a szervezeti átalakítás, és a könyvtár-informatika képzés is végleg befejeződött a karon. A tanszékek megszűntek, helyettük az aktuális képzési feladatokhoz igazodva szakcsoportokat állítottak fel. A Felnőttképzési Intézetben belül az Andragógia, a Könyvtár- és Múzeumpedagógia, valamint a Kultúramediátor Szakcsoport kezdte meg működését, összhangban az alapszak és az indítás alatt álló mesterszakok képzési struktúrájával, és ezzel párhuzamosan bővült az intézet által gondozott szakok portfóliója is.

A már bemutatott andragógia alapszak mellett ugyanis megkezdődött és sikeresen zárult a mesterszakok akkreditációja. Először az andragógia MA szak indítása történt meg a 2008-as szaklétesítés után, és 2009-ben az országban az első között kezdődhetett meg a Felnőttképzési Intézetben 18 fővel az egyetemi szintű andragógus képzés, és már 2010-re 25 fő volt az induló első évfolyam létszáma. Ezzel párhuzamosan zajlott le a Bologna-rendszer tanárképzési koncepciójához kötődő két, ún. második tanárszak indítási procedúrája is. A könyvtárpedagógia szakon a képzés 2008 szeptemberében, szintén az első között indulhatott el Szegeden, és lassan bár, de egyre nagyobb jelentőségre tett szert, elsősorban a levelező tagozaton. 2008-ban 11, 2009-ben 5, 2010-ben 17 fő kezdte meg tanulmányait a szakon, majd 2013-ban 38 főre nőtt ez a létszám. Az andragógustanár szak első évfolyama 2009. szeptemberében indult el teljes idejű (2 fő) és részidejű képzésben (12 fő) is, 2013-ra 16 főre emelkedett a létszám. Ezzel összefüggésben kell megemlíteni, hogy andragógia tanári előkészítő (minor) szakot is hirdetett az intézet, és erre rendszeres volt a jelentkezés az egyetem más karairól. Ők az alapképzés meghatározott kurzusait látogatták, és közülük többen folytatták tanulmányaikat a későbbiekben az andragógustanár szakon is.

A Felnőttképzési Intézet gondozásában történt meg a további mesterszak, a kulturális mediáció szak létesítésének kidolgozása, és ezzel párhuzamosan az indítása. Az intézet munkatársai dolgozták ki, és a Szegedi Tudományegyetem vezetésével felállt konzorcium nyújtotta be 2010-ben a szaklétesítési anyagot, ami mindenképpen jelezte az intézet munkájának országos elismertségét is. Mindkét akkreditációs eljárás sikeres volt, a MAB döntése¹² értelmében 2011 őszén az első évfolyam is elindulhatott 37 fővel.

A mesterszakok (ld. 2. táblázat) elsősorban az elméleti tudás bővítésére hivatottak, illetve a tudományos munkára készítik fel a hallgatókat, s ennek a követelménynek tökéletesen meg is felelnek az indított szakok. Az intézet nagy gondot fordít a tehetséges hallgatók mentorálására, kutatómunkájuk elősegítésére, azonban a képzések mégsem szakadnak el a gyakorlattól. Ezt mutatja a város felnőttképző intézményeivel és szervezeteivel kialakított szoros szakmai kapcsolat éppúgy, mint a kulturális mediátor szakosok önkéntes szakmai gyakorlata. Előbbi az andragógustanár szakos hallgatók gyakorlatai szempontjából is fontos, utóbbi pedig a tananyaghoz kapcsolódva szakmai kompetenciákat fejleszt.

¹¹ Az önálló Könyvtártudományi Tanszék történetét ld.: Monok 1999.

¹² A MAB 2010. évi 8. ülésének (október 1.) emlékeztetője
<www.mab.hu/web/tir/emlekeztetok/101001emlek_hat.doc> [2016.01.10.]

A Móra Ferenc Múzeumban és a REÖK-ben, valamint a kari Tudástárban tárlatvezetések, múzeumi sétákat tartanak a hallgatók, minden ősszel bekapcsolódnak a Kulturális Örökségnapok rendezvénysorozatba, amikor városnéző, műemlék ismertető sétákat szerveznek és vezetnek. Emellett a mesterszakosok a képzés kezdete óta minden évben bekapcsolódtak a már említett KMK szervezésébe is. Az utóbbi években, amikor lassan elfogytak az alapszakos hallgatók, nekik köszönhető, hogy a rendezvény hagyománya ma is él, és – igaz, hogy a korábbiaknál szerényebben – továbbra is megrendezik. Igaz, hogy 2015-ben már csak egy napos szakmai találkozó volt, de igen színvonalasan, és hasznosan kapcsolódott a mesterszakos képzések tananyagához. A könyvtárpedagógia tanár szakos hallgatók szakmai gyakorlatainak a gyakorló iskolai könyvtárak és az egyetemi könyvtár mellett a Somogyi-könyvtár biztosít helyszínt, és az önálló projektek megvalósításának lehetőségét.

év	andragógia		kulturális med.		könyvtárpedagógia		andragógustanáár	
	napp.	lev.	napp.	lev.	napp.	lev.	napp.	lev.
2010						5		
2011	10	8				12		
2012	7	16				14		1
2013	-	10	11	2		8		8
2014	7	11	6	7	1	23	2	5
2015	5	6	7	5	3	16	1	4

2. táblázat: A Felnőttképzési Intézetben végzett mesterszakos hallgatók

A fentiek alapján kétségtelen, hogy a szegedi felnőttképző, kultúrákövetítő szakemberképzés történetében először, 2009–10-ben már olyan színvonalas munka folyt az intézetben, és olyan szakembergárda dolgozott együtt, hogy az az egyetemi szintű képzés kritériumainak messze megfelelt, és országosan is elismertségnek örvendett. Ehhez természetesen hozzájárult az intézet tudatos és következetes humán erőforrás fejlesztése, ami ezt a célt szolgálta, és szolgálja ma is. A minősítések megszerzése, illetve a vezető oktatók megfelelő létszámának biztosítása tekintetében sikeres lépések történtek, többen PhD fokozatot szereztek, habilitáltak, nem kevés intézeti támogatással. A szakindítások sikere természetesen a korábbiaknál lényegesen több feladatot is jelentett, amit újabb kollégák alkalmazásával kellett megoldani, és folyamatosan gondoskodni kell a nyugdíjazások, vagy szervezeti változások miatt távozó kollégák pótlásáról is. A jelzett időszakban 22 főfoglalkozású munkatársa volt az intézetnek, ebből 1 fő oktatásszervező, 1 fő könyvtáros, 2 fő technikus. A 18 oktatóból 13 PhD fokozattal, 2 habilitációval is rendelkezett. A fiatal, fokozattal még nem rendelkező oktatók kivétel nélkül doktori iskolák hallgatói voltak. A minél színvonalasabb oktatást

emellett számos óraadó segítette. 2015 végére módosult a helyzet, bár a nem oktató dolgozók száma változatlan maradt, az oktatók létszáma és az óraadók száma is csökkent: 14 főállású oktató, ebből 10 fokozattal, 2 habilitációval is. Az utóbbi öt évben többen nyugdíjba vonultak, illetve távoztak az intézetből, vagy a karról, amiben részben szerepet játszott a csökkenő hallgatói létszám, részben pedig az egyéni életpályák módosítása. Az intézet (és a korábbi tanszék) minden munkatársának kimutatását az alábbi táblázat (ld. 3. táblázat) tartalmazza:

Név	Tudományos fokozat	Beosztás távozáskor/jelenleg	Intézeti/tanszéki működés ideje
Apróné Laczó Katalin	dr.univ.	főiskolai docens tanszékvezető 1978–88	1976–1991
Barátné Hajdu Ágnes	PhD Habil.	főiskolai tanár	2007-2015
Beke Tamás	dr.univ.	adjunktus	2002–2005
Bozsó Renáta	PhD hallgató	tanársegéd	2002–
Demcsák Katalin	PhD	főiskolai docens	2001–
Démuth Ágnes	PhD	főiskolai docens	2008–20015
Dina Miletta	PhD hallgató	tanársegéd	2011–
Eszik Zoltán	dr.univ.	adjunktus	1979–1989
Farkas Éva	PhD Habil.	egyetemi docens <i>szakcsoportvezető</i>	2009–
Fügedi József	–	technikus	1996–
Galgóczi Anna	dr.univ.	adjunktus	1977–1991
Gerencsérné Újvári Edit	PhD	egyetemi docens <i>szakcsoportvezető</i>	2002–
Harkai Daniella	–	könyvtáros	2007–
Havasi Magdolna	–	tanszéki gépíró	1975–1987
Hetesi Erzsébet	PhD	főiskolai docens	1989–2002
Keczer Gabriella	PhD Habil.	egyetemi docens	2010–
Málovics Éva	PhD	főiskolai docens	1989–2002
Málovics György	PhD	tanársegéd	2002–2005
Máté Zsuzsanna	CSc. Habil.	főiskolai tanár	2007–2011
Mekitner Zsuzsanna	–	oktatásszervező	1998–
Nagy Angelika	PhD	főiskolai docens	2005–
Nagyné Terhes Irén	dr.univ.	adjunktus	1991–2009
Orbán Hedvig	–	tanársegéd	2004–
Pajor Enikő	PhD	főiskolai tanár	2007–

Patkósné Hanesz Andrea	PhD	adjunktus	2007–
Révész Andrásné	–	tanszéki ügyintéző	1996–1998
Rigó Jázon	dr.univ. CSc.	főiskolai tanár tanszékvezető 1988–2002	1989–2005
Sipka Tünde	–	tanársegéd	2011–2014
Sütő Erika	PhD hallgató	tanársegéd	2010–
Szécsiné Járási Anikó	–	tanársegéd	2005–2010
Székács Pálné	–	tanszéki ügyintéző	1988–1996
Szirmai Éva	PhD	főiskolai docens	1992–
Szolga Emese	–	tanársegéd	2010–
Szűcs Norbert	PhD	adjunktus	2007–
Tiszai László	–	technikus	1996–
T. Kiss Tamás	PhD	főiskolai tanár	1979–1987 és 2006–10
Tótpál József	dr.univ.	adjunktus tanszékvezető 1975–76	1975–1976
Tőkéné Molnár Gizella	PhD	főiskolai tanár tanszékvezető 2002–2008 intézetvezető 2008–	1987–
Viskolcz Noémi	PhD Habil.	főiskolai tanár	2005–2015
Waldmann József	dr.univ.	főiskolai docens tanszékvezető 1976–78	1975–1979

3. táblázat: Az intézet (tanszék) munkatársai

Az oktatás természetesen nem létezhet tudományos háttér nélkül, és a Felnőttképzési Intézet jelentős eredményeket mutathat fel ezen a területen is. Terjedelmi okokból az oktatók jelentős egyéni kutatásainak bemutatásától eltekintünk, és az intézetre vonatkozóan is csak az utóbbi, az intézetté alakulás óta tapasztalható változásokat foglaljuk össze. Legfontosabb, hogy három kutatóműhely működik az intézetben. 2007-ben alakult az Identitáskutató Műhely, amely munkatársainak közös kutatási programjaként a kulturális identitás kérdéskörét határozta meg, ami a nemzeti és nemzetiségi és regionális identitás kutatására éppúgy keretet biztosít, mint a szakmai és csoportidentitások vizsgálatára, illetve az identitás szemiotikai megközelítéseire. A műhely szoros együttműködést alakított ki a Magyar Szemiotikai Társasággal, melynek konferenciáin a műhely tagjai rendszeresen szerepelnek előadásokkal, illetve közösen is rendeznek konferenciákat. Emellett a műhelyből ketten alapító tagjai voltak a karon megalakult Jel-Kép-Tér Munkacsoportnak, amely kortárs szemiotikai elemzésekkel foglalkozik interdiszciplináris alapokon. Az Identitáskutató Műhelyhez számos

konferencia szervezése, tanulmánykötet kiadása és jelentős egyéni kutatói és hallgatói eredmények kapcsolódnak.¹³

Az Andragógiai Kutatócsoport 2010-ben alakult meg, működése fontos az andragógus identitás megerősítése valamint az andragógia, mint tudomány és a felnőttképzés, mint praxis presztízsének és elismertségének növelése céljából is. Foglalkozik a felnőttképzés jogi, társadalmi, gazdasági és környezeti körülményeivel, minőségbiztosítási kérdéseivel, intézményeinek jellemzőivel, és számos kapcsolódó szakmai kérdéssel. Kutatási eredményeiket folyamatosan publikálják, szakmai konferenciákon mutatják be, oktatók és hallgatók egyaránt. A kutatócsoport működésének lényege az önálló kutatásokat folytató, érdeklődő, motivált hallgatók és az őket segítő, lelkes tanáraik együttes munkája.¹⁴

A legfiatalabb kutatóműhely a Könyvtár- és múzeumpedagógia Műhely, melynek kutatási területe, témája a kultúráközvetítés közgyűjteményi intézményeihez kapcsolódik. A múzeumpedagógia területén szoros együttműködést alakítottak ki a karon működő Tudástárral, valamint az egyetem Klebelsberg Könyvtárával és a Somogyi-könyvtárral. Foglalkoznak az olvasásszociológia, olvasási szokások, olvasáskultúra kérdéseivel, a képregény kultúrával, a könyvtárpedagógia és a múzeumpedagógia lehetőségeivel. A műhely részt vett az Egyetemi Könyvtár és partnerei pályázata TÁMOP-3.2.4-09/1. programjában mint az egyik alprogram megvalósítója. Eredményképpen konferenciák, publikációk születtek, és a szakmai együttműködések folyamatosak.¹⁵

Mindhárom kutatóműhelyben kiemelkedő szerepet kap a tehetséggondozás, a hallgatók bevonása a kutatásokba. A műhelyekben dolgozó – elsősorban mesterszakos – hallgatók időről időre lehetőséget kapnak kutatási eredményeik bemutatására. Egyrészt szakmai konferenciákon vehetnek részt (pl. Mellearn Nemzetközi Konferencia 2011, 2012, 2013), másrészt az intézet is szervez olyan alkalmakat, ahol bemutathatják kutatásaikat (Tehetségnap 2011, A csoportidentitás szemiotikája konferencia 2013). Ezen túlmenően az intézeti kiadványok, tanulmánykötetek is nyitottak a hallgatók számára, sőt a hallgatók kutatását bemutató tanulmánykötet is született.¹⁶ A hallgatók tudományos tevékenységének is elismerése az SZTE Kiválósági Listáján elért helyezések. 2012-ben egy arany és egy bronz, 2013-ban egy ezüst és öt bronz, 2014-ben egy ezüst és egy bronz, 2015-ben egy ezüst és két bronz fokozatú elismerést kaptak hallgatóink. A hallgatók tevékenységét reprezentálja továbbá az intézeti tudományos diákköri munka és az OTDK-n elért eredmények. 2011-ben nyolc díjat, 2013-ban hét díjat nyertek el hallgatóink. 2015-ben (már csak a mesterszakosok) öt díjat szereztek, köztük újdonságként könyvtárpedagógia szakos hallgató is első díjas lett.

¹³ Identitáskutató Műhely <http://www.fk.jgytf.u-szeged.hu/tanszek/kozmuiv/index.php?page_id=70>; Jel-Kép-Tér <<http://www.jgytk.hu/jelkepter/>> [2016.01.28.]

¹⁴ Andragógiai Kutatócsoport <http://www.fk.jgytf.u-szeged.hu/tanszek/kozmuiv/index.php?page_id=581> [2016.01.28.]

¹⁵ Könyvtár- és Múzeumpedagógiai Műhely <http://www.fk.jgytf.u-szeged.hu/tanszek/kozmuiv/index.php?page_id=601> [2016.01.28.]

¹⁶ Fecske Andrea et al. 2014. *A sokszínű szakMA – Andragógusok kutatás közben*. SZTE JGYPK, Szeged.

Mindezek az eredmények mutatják, hogy mennyit erősödött a szakemberképzés tudományos beágyazottsága, s azt is, mit veszített a felsőoktatás és a Szegedi Tudományegyetem is az andragógia alapszak megszüntetésével. Ugyanakkor eredményekkel is eltölthetnek bennünket a mesterszakok további sikerére és az új közösségszervező alapszak indítására vonatkozóan egyaránt.

Irodalom

Aczél György előadói beszéde 1977. In Füleki József – Herczeg Ferenc (szerk.) *Közművelődési kézikönyv*. Kossuth, Budapest. 85–88.

Ács Ferencné (szerk.) 1980. *Szocialista közművelődés: szöveggyűjtemény*. Kossuth, Budapest.

Maróti Andor 2002. A népművelőképzés kezdetei. In Török József (szerk.) *A szükséges tudás: IV. Közművelődési Nyári Egyetem*. Csongrád Megyei Közművelődési Tanácsadó Központ, Szeged.

Monok István 1999. Könyvtártudományi Tanszék In Békési Imre – Pitrik József (szerk.) *Szegedi Tanárképző Főiskola 1873–1998*. SZTE Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Szeged. <<http://www.jgytf.u-szeged.hu/tanszek/ktud/tortenet.htm>> [2016.01.10.]

Nyilas György 1983. Az értelmiségi lét peremén. In Saródy Éva – Nyilas György *Közoktatási- és művelődési pályákról*. Népművelési Intézet, Budapest.

Szolár Éva 2010. A felsőoktatás reformja és a Bologna-folyamat Magyarországon. *Magyar Pedagógia* 110 (3) 239–263. <http://www.magyarpedagogia.hu/document/Szolar_MP1103.pdf> [2016.01.10.]

Szűcs Norbert – T. Molnár Gizella 2009. Pillanatfelvétel – az andragógia BA képzés első 3 évéről. *Kultúra és Közösség* 13 (2) 21–25.

T. Molnár Gizella 1999. Közművelődési Tanszék In Békési Imre – Pitrik József (szerk.) *Szegedi Tanárképző Főiskola 1873–1998*. SZTE Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Szeged. 54–63.

T. Molnár Gizella 2007. A kultúráközvetítő szakemberképzés Szegeden In: T Kiss Tamás (szerk.) *Kultúra – művészet - társadalom a globalizálódó világban: a kultúráközvetítés elmélete és gyakorlata c. 2006. március 6-8. között rendezett nemzetközi konferencia előadásai*. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Szeged. 135–142.

T. Molnár Gizella 2008. A kultúráközvetítő szakemberek identitásának változásai. In Juhász Erika (szerk.) *Andragógia és közművelődés*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 527–535.

T. Molnár Gizella 2010. A népművelőtől az andragógusig – a hallgatóknak közvetített ismeretek tartalmi változásai. In Juhász Erika – Szabó Irma (szerk.) *Nemzetnevelés – felnőttnevelés – közművelődés*. Csokonai Kiadó, Debrecen. 288–303.

Gondolatok a felnőttképzési szakemberképzés elmúlt 10 évéről

Farkas Éva

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Felnőttképzési Intézet

„A gonosz diadalához csak annyi kell, hogy a jók tétlenek maradjanak”

Edmund Burke

Bevezetés

Tanulmányomban a felnőttképzési szakemberképzés regressziós evolúciótörténetének elmúlt 10 évéről írok. Egy megkérdőjelezhetetlenül létező szakma szakemberképzésének küzdelmekkel terhelt fejlődéstörténete ez, amelyben nem csak adatokról, hallgatói létszámokról, statisztikákról van szó, hanem tendenciákról és jelenségekről. Arról, hogyan válhat kiszolgáltatottá egy szakma egy szűk döntéshozói réteg szubjektív értékítéletének, és hogyan lehetetlenülhet el a felnőttképzési szakemberképzés ugyanezen emberek minden ténymegállapítást nélkülöző döntéseinek következtében.

A felnőttképzésben dolgozó szakemberek képzésének indoka

Egyre több hazai és nemzetközi kutatás, tanulmány foglalkozik a felnőttképzési szakemberek központi szerepével, mivel a felnőttképzésben dolgozók szakmai fejlődése döntően meghatározza a felnőttkori tanulás minőségét. Az EURÓPA 2020, az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája, a felnőttkori tanulásról szóló megújított akcióterv és a „Gondoljuk újra az oktatást” címet viselő stratégia egyaránt prioritásként kezeli a felnőttképzési szakemberek felkészültségének javítását, a felnőttkori tanulás lehetőségeinek kiszélesítése és színvonalának növelése érdekében. Az európai szakemberek a felnőttkori tanulás minőségének biztosítékát a hozzáértő, szakavatott tanárok, felnőttképzési szakemberek létében látják. Ennek érdekében a tanítási módszerek és a tananyagok fejlesztése mellett a tagállamoknak kellő befektetéssel és egyéb intézkedéssel kell hozzájárulniuk a felnőttképzési szakemberek alapképzésének és szakmai továbbképzésének bővítéséhez.

Az európai prioritások megfogalmazódtak a magyar kormány által 2014. november 4-én elfogadott, a 2014–2020 időszakra szóló egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiájában is: „Elengedhetetlen a felnőttképzéssel foglalkozó szakemberek és az ad hoc jelleggel képzők folyamatos fejlesztése is. Mára a felnőttképzés a globális oktatásipar rendkívül differenciált és fejlett szakterületévé vált, ahol Magyarországnak komoly lemaradást kell behoznia.” (Magyarország Kormánya 2014: 89). A stratégia specifikus célként határozza meg „a pedagógusok, szakoktatók, felnőttképzők, kulturális szakemberek,

andragógusok és trénerek folyamatos szakmai fejlesztését, továbbképzési rendszerük megalapozását.” (Magyarország Kormánya 2014: 89).

A kormányzati retorikának hívószava lett az egész életen át tartó tanulás, a felnőttképzésben való részvétel növelése és támogatása. A felnőttoktatás és -képzés funkcióját és jelenlegi státuszát vizsgálva azonban súlyos ellentmondás tapasztalható. Míg az egyik oldalon a felnőttoktatás és -képzés felértékelődésének pozitív összképét látjuk, addig a másik oldalon a felnőttképzési szakemberek képzésének teljes leépítésével, az andragógiai tudományos munka intézményi és személyi feltételeinek szétzilálásával és az andragógiai kutatások megrendelésének és támogatásának teljes megszüntetésével kell szembesülnünk.

A felnőttképzési szakemberek képzési lehetőségei 2006 és 2016 között

Az andragógiai alapszak 2006 óta van jelen a felsőoktatásban. 2006 előtt problémát jelentett, hogy a felsőoktatási intézmények képzési kínálatában nem volt jelen a felnőttképzéssel foglalkozó szakemberek képzésére irányuló curriculum, így 2006-ban a szakma örömmel fogadta a hiányolt kodifikáció megjelenését a felsőoktatási alap- és mesterszakok között. Az andragógia alapszak iránt már az első évben nagy volt az érdeklődés (ld. 1. táblázat), az első helyes jelentkezések alapján a 20 legnépszerűbb szak között volt.¹

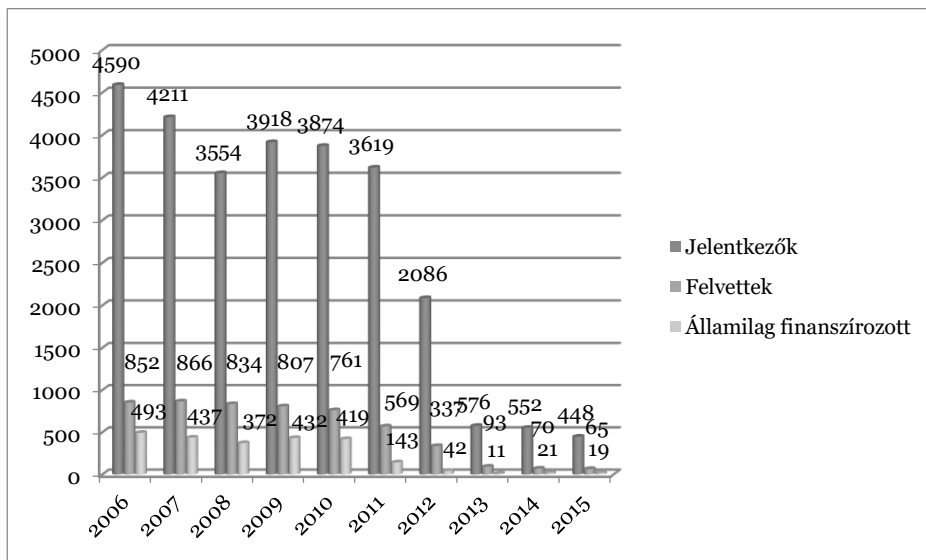
Év	Jelentkezők			Felvettek	
	Összesen	Első helyen	Államilag támogatott	Összesen	Államilag támogatott
2006	6664	2952	4590	2165	835
2007	5997	2418	4898	1818	646
2008	5185	1932	4349	1663	598
2009	5742	2372	5004	1705	580
2010	6007	2452	5316	1587	543
2011	5456	2223	4582	1425	334
2012	3184	1256	2387	790	147
2013	877	314	616	114	11
2014	895	321	660	111	21
2015	685	238	512	101	19

1. táblázat: Andragógia alapszakra jelentkezők és felvettek száma összesen (fő)

Forrás: Felvi.hu

¹ 2006-ban a 16. helyen, 2007-ben a 13. helyen, 2008-ban 14. helyen, 2009-ben a 15. helyen, 2010-ben a 16. helyen, 2011-ben a 15. helyen állt az andragógia alapszak az első helyes jelentkezések alapján.

2006 és 2011 között 4000 fő körül mozgott a nappali tagozatra jelentkezők száma, melyből évente összesen 750–850 fő került be nappali tagozatra. A felvettak közül átlagosan 47% vett részt államilag támogatott képzésben. 2011-ben még mindig magas volt a szakra jelentkezők száma, ugyanakkor már csak 569 fő volt a felvettak száma és jelentősen csökkentek az államilag finanszírozott helyek is (ld. 1. ábra).



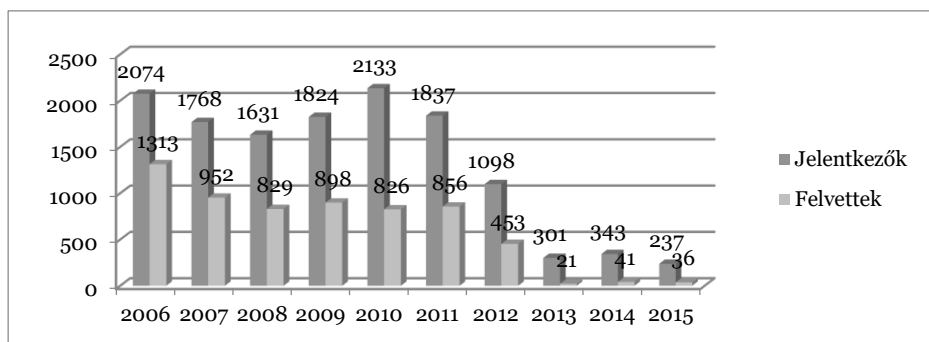
1. ábra: Andragógia alapszakra, nappali tagozatra jelentkezők és felvettak száma (fő)
Forrás: Felvi.hu

Mi, szakmabeliek azt gondoltuk, hogy a 2012. évi beiskolázási létszámoknál nem érheti súlyosabb csapás az andragógia szakot. Tévedtünk. Az oktatási kormányzat 2012 novemberében a magas munkaerő-piaci értékű szakok közé sorolta az andragógiát, amely az állami támogatásban nem részesülő 16 szak egyike lett.² Az emberi erőforrások minisztere 2012. december 20-i közleményét követően hallgatói tiltakozások kezdődtek, amelynek nyomán 2013. január 21-én a miniszter részmegállapodást írt alá a Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciájával, amelyben többek között azt is rögzítették a felek, hogy a 16 „üldözött” szak is kap államilag támogatott helyeket, de a bekerülési pontszámokat központilag határozzák meg.

² A 16 – gazdasági, jogi, társadalomtudományi – szak közé azok a népszerű képzések kerültek, amelyekre a felvételizők 48%-a jelentkezett és 27%-a jutott be 2012-ben.

Az andragógia szakon 430 pontban³ rögzítették a támogatott képzésbe történő bekerüléshez szükséges ponthatárt.⁴ A 2013. évi felvételi eljárás során nemcsak a központilag meghatározott ponthatár, de az emelt szintű érettségi kötelezettsége is rontotta a bölcsész- és társadalomtudományi szakokra, így az andragógia szakra történő bekerülési esélyeket. Ez leginkább azokat a felnőtteket érintette hátrányosan, akik munka mellett, levelező tagozatra szerettek volna jelentkezni, és még a kétszintű érettségi bevezetése előtt érettségiztek. Ez a döntés – amely korlátozza a tanuláshoz való jogot és hozzáférést – jelentősen visszavette már a jelentkezések számát is. 2013-ban és 2014-ben a nappali tagozatra jelentkezők száma 86%-kal csökkent a 2010. évihez képest. A 2015/2016-os tanévben országosan már csak 65 fő (a 2010. évinek a 8,5%-a) nyert felvételt andragógia alapszakra nappali tagozaton, és a korábbi 18 képzőhely közül már csak 5 tudta elindítani a szakot néhány fővel. Teljesen egyértelmű, hogy 18 képzőhely nem tud egyforma minőségű képzést folytatni. Ugyanakkor az andragógus hallgatók számának csökkentése érdekében tett intézkedések során szükséges lett volna az egyes képzőhelyek minőségi mutatóit (OTDK nevezések és helyezések, elhelyezkedési mutatók, kutatóműhelyek működése stb.) figyelembe venni.

Az andragógia alapszak levelező tagozatára – amelyen döntően saját költségükön tanultak a felnőttek – történő jelentkezések és a felvételt nyert hallgatók száma nagyjából kiegyenlített volt 2007 és 2011 között. 2012-ben jelentősen visszaesett mind a jelentkezők mind a felvettek száma. 2013-tól a levelező tagozatra való bekerülést ellehetetlenítette a belépés feltételeként meghatározott emelt szintű érettségi (ld. 2. ábra).



2. ábra: Andragógia alapszakra, levelező tagozatra jelentkezők és felvettek száma (fő)

Forrás: Felvi.hu

³ Csak összehasonlításképpen: általános orvos szakra osztatlan, nappali tagozatos, államilag finanszírozott képzésre 407 ponttal lehetett bekerülni 2014-ben.

⁴ Érdemes megjegyezni, hogy 2014. december 18-án újabb 25 képzéssel bővült a központi ponthatáros szakok száma.

A felnőttképzési/kultúraközvetítői/személyügyi szakemberbázis további forrását jelentette az először a 2008/2009-es tanévben indított 2 éves andragógia mesterszakos képzés.

Év	Jelentkezők száma		Felvettek száma			
	Összesen	Első helyes	Összesen	Államilag támogatott	Nappali	Levelező
2008	112	64	44	38	0	44
2009	368	242	200	180	62	138
2010	461	277	175	159	50	125
2011	262	154	179	164	59	120
2012	338	209	170	167	58	112
2013	229	143	117	111	47	70
2014	273	173	116	105	27	78
2015	211	114	91	82	20	71

2. táblázat: Az andragógia mesterszakra jelentkezők és felvettek száma (fő)

Forrás: Felvi.hu

Az andragógia mesterszakon – melyen a levelező tagozatos képzés dominál – sosem volt tömeges a hallgatói jelentkezés. A jelentkezők és felvettek számában 2013-ban mutatkozik törés (ld. 2. táblázat). Ennek egyik oka bizonyosan az, hogy a 2013-as rendes felvételi eljárásban, február közepén jelent meg a felvi.hu-n, hogy aki mesterszakra jelentkezik, annak középfokú nyelvvizsgával kell rendelkeznie. Ez a rendelkezés eltántorította a mesterszakos jelentkezéstől azokat, akik az alapképzés megkezdésekor már betöltötték a 40. életévüket és így nem kellett középfokú nyelvvizsga a korábbi oklevél megszerzéséhez. Mire a 2013. július 5-én kihirdetett 2013. évi CXXIX. törvény⁵ 2016 szeptemberére módosította a nyelvvizsga követelmény hatálybalépését, a felvételi eljárás már befejeződött.

A felsőoktatásban megszerezhető képesítések átalakításának folyamata során többször felmerült az az elképzelés, hogy az andragógia szak állami finanszírozását teljes egészében megszüntetik, és csak költségtérítéssel indítható az alapszak. Bár szakmailag nem értettem egyet az elképzeléssel, de el tudtam fogadni, hogy „aki a cigányt fizeti, az választja a nótát”. A 2015. április 9-én készült – a felsőoktatásban szerezhető képesítések jegyzékéről és új képesítések

⁵ A 2013. évi CXXIX. törvény 69. § (1) bekezdése alapján a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény 111. § (1) bekezdése helyébe a következő rendelkezés lép: „(1) Az e törvényben meghatározott felvételi rendszert első alkalommal a 2013/2014. tanévre történő felsőoktatási jelentkezéssel kapcsolatos általános felvételi eljárásban kell alkalmazni. E törvény 40. § (2) bekezdése szerint a felvételi vizsga feltételeként meghatározott nyelvi követelményt a Kormány rendeletében a 2016 szeptemberében első évfolyamon induló alap-, osztatlan képzésre jelentkezők tekintetében, illetve azt követő évfolyamokra jelentkezők tekintetében ír elő. A 40. § (4) bekezdése szerinti nyelvi követelményt először a 2016 szeptemberében induló első évfolyamon kell alkalmazni azok tekintetében, akik e törvény hatálybalépését megelőzően nyelvi követelmény teljesítése nélkül szereztek oklevelet.”

jegyzékbe történő felvételéről szóló – kormány-előterjesztésben azonban már nem szerepelt az andragógia alapszak. Az előterjesztés 5. számú mellékletéből arról tájékozódhattunk, hogy az andragógia alapszak nem szűnt meg, csak átalakult, azaz átnevezték közösség-szervezés alapszakra. Ez azt jelentette, hogy a közösség-szervezés alapszak az andragógia utódszakja lesz. Igen ám, de a közösség-szervezés alapszaknak csak két szakiránya volt: a kulturális közösség-szervező és az ifjúsági közösség-szervező. Felnőttképzési szakirány nem szerepelt benne. Több szakmai próbálkozás is történt a felnőttképzés, mint diszciplína megjelenítésére, de a felsőoktatási kormányzat egyiket sem fogadta el, úgy tűnt, hogy maga a felnőttoktatás/felnőttképzés kifejezés is felkerült arra a listára, amelyen a regnáló kormány alatt nem használható szavak és kifejezések kaptak helyet. Az Andragógiai Szakbizottság 2015. április 24-én tett javaslatot – 8 felsőoktatási intézmény rektori/dékáni aláírással ellátott levélben – egy humánszervező szakirány beemelésére a közösség-szervező alapszakba. Erőfeszítéseink sikerrel jártak. Már ha a nem kevés vérvesztéssel járó küzdelem sikernek nevezhető. Az új szakstruktúráról szóló 139/2015. kormányrendeletet 2015. június 9-én hirdették ki. Ekkor már nem szerepelt benne, hogy a közösség-szervező alapszak az andragógia alapszak átnevezésével létrejövő utódszak lenne. A helyzet tehát az lett, hogy az andragógia alapszak – és vele együtt a felnőttképzési szervező, személyné szervező, munkavállalási tanácsadó szakirány – megszűnt.⁶ Az andragógia alapszak 10 évet élt. Az andragógia mesterszak ugyan megmaradt, de alapszak hiányában hosszú távon nem lesz fenntartható. A közösség-szervezés alapszakot 2017 szeptemberétől indíthatják azok a felsőoktatási intézmények, akik időben megszerzik a szakindítási engedélyt.

A felnőttképzés – mint önálló szakma – szakember ellátottságának kérdése az andragógia alap- és mesterszak bevezetésével néhány „boldog” évig megoldottnak tűnt, a felnőttoktatók képzésének kérdése azonban akkoriban sem volt tisztázott. A tanárképzés átalakulásának jelentős eredménye volt, hogy 2009 szeptemberétől második tanárszakként, andragógustanár végzettség megszerzésére irányuló egyetemi képzés indult, amely a tanulási aktivitásokban felnőtt korú résztvevőkkel való szakszerű foglalkozásra, a felnőttek oktatásában és képzésben hatékonyan és eredményesen használható tanulási-tanítási stratégiák és módszerek alkalmazására készítette fel a tanárjelölteket. Ez minőségi előrelépés volt a felnőttoktatás és képzés szakmai presztízsének növelése terén, hiszen korábban felnőttoktatási egyetemi diploma megszerzésére nem volt lehetőség. De az andragógustanár mester szak alapításának öröme sem tartott sokáig. A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény és végrehajtási rendeletei alapján 2013 szeptemberétől megváltozott a tanárképzés korábbi rendszere és ezzel együtt az andragógustanár szak megszűnt.⁷ A második tanárszakként indítható szakokat az oktatási kormányzat átalakította szakirányú továbbképzésekké. Így az andragógustanár „andragógus pedagógus” néven szakirányú továbbképzéssé változott 2016-tól. Vajon ki találta ki és milyen érvek alapján ezt a sokatmondó elnevezést?

⁶ Az andragógia alapszakot 2016 szeptemberében lehetett utoljára indítani.

⁷ Andragógustanár szakra utoljára a 2015/16-os tanévben lehetett beiskolázni.

Az andragógustanárra szakhoz hasonlóan rövid életű volt a felsőfokú szakmai végzettséget nyújtó felnőttoktató képzés, amely 2008-ban került be az Országos Képzési Jegyzékbe, majd 2012-ben kikerült az államilag elismert szakképesítések közül.⁸ Ezekkel az intézkedésekkel a kormány azoktól is elvette a lehetőséget, akik saját szakmai igényességük miatt, saját költségükön szeretnék elsajátítani a felnőttoktatói professziót.

De szükség van-e a felnőttképzésre és a felnőttképzési szakemberekre?

A felnőttoktatás és képzés jelentőségéről magam is több könyvet, tanulmányt írtam az elmúlt években (vö. többek között Farkas 2013; Farkas 2015), ezért most részletes elemzés helyett csak katonás rendbe állítva sorolok fel – a teljesség igénye nélkül – néhány tényadatot:⁹

- míg a munkaerőpiacon való boldogulás elsődleges feltétele a legalább középfokú végzettség, addig hazánkban a 15 éven felüli népesség (8,5 millió fő) 5%-a nem rendelkezik befejezett általános iskolai végzettséggel; a felnőtt lakosság 27%-a (2,3 millió fő) pedig csak alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezik
- a csak alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezők foglalkoztatottsága (2014-ben 25,9%) jelentősen elmarad az európai uniós átlagtól (2014-ben 52,5%)
- a munkanélküliek között az alacsony iskolázottságúak (csak alapiskolai végzettséggel rendelkezők) aránya 2014-ben hazánkban 34,7% volt szemben az európai uniós 17,4%-os átlaggal
- az ifjúsági munkanélküliség aránya 2014-ben 20,4% (az európai uniós átlag 22,2%)
- azon 15–24 éves fiatalok aránya, akik nem tanulnak és nem is dolgoznak 13,6% volt Magyarországon 2014-ben (az európai uniós átlag 12,5%)
- a korai iskolaelhagyók aránya 2004-ben 11,9% volt (ez európai átlag 11,2%); Magyarország az egyetlen a 28 tagállam közül, ahol az elmúlt 5 évben nőtt a korai iskolaelhagyók aránya
- a szegénységben élők aránya a 2013-ra 33%-ra nőtt a 2008. évi 28%-ról
- 2015-ben 1500 hatósági engedéllyel rendelkező felnőttképzést folytató intézmény működött
- évente a felnőtt lakosság 10–12%-a vesz részt iskolarendszeren kívüli felnőttképzésben (2015-ben 791 ezer, 2014-ben 860 ezer, 2013-ban 748 ezer fő)
- iskolarendszeren kívüli képzésben minden évben több mint kétszer többen szereznek államilag elismert, OKJ-s szakképesítést, mint iskolarendszerű képzésben, azaz szakiskolában, szakközépiskolában (2013-ban 152 017

⁸ Itt jegyezzük meg, hogy 1994 és 2006 között lehetett államilag elismert, felsőfokú szakmai végzettséget nyújtó oktatásszervező szakképzettséget megszerezni. Az oktatásszervező szakképesítés a 2006-os OKJ módosításakor kikerült az államilag elismert szakképesítések közül.

⁹ KSH és EUROSTAT adatai alapján

felnőtt szerzett OKJ-s szakképesítést felnőttképzésben szemben az iskolarendszerű szakképzésben vizsgát tett 64 839 tanulóval)

A fenti adatok azt támasztják alá, hogy az egyéni és társadalmi boldoguláshoz és a gazdasági fejlődéshez nélkülözhetetlen a felnőttek általános kompetenciafejlesztő és szakmai képzése. De a felnőttképzés légjogosultságát igazolják az utóbbi évek oktatáspolitikai intézkedései is. A tankötelezettség 16 éves korra történő csökkentésével egyre több fiatal fogja elhagyni az oktatási rendszert szakképzettség és/vagy érettségi nélkül. Ők a későbbiekben a felnőttoktatás és felnőttképzés alanyai lesznek. Pozitív változás, hogy 2015-től iskolarendszerben a második államilag elismert szakma megszerzése is ingyenes a felnőttek számára is (felső korhatár nélkül). Ugyanakkor nem sikerült elérni, hogy köznevelési törvényben szerepeljen az a kikötés, hogy a felnőttekkel való foglalkozás feltételeként a tanároknak bármiféle felnőttképzési, andragógiai, módszertani ismeretekkel kelljen rendelkezniük.

2012-től a szakiskolai képzés is átalakult. Az eddigi négy éves szakiskolai képzéssel szemben három év lett a képzés időtartama. A képzést úgynevezett duális rendszerben szervezik. Ez azt jelenti, hogy a gyakorlati képzés óraszámai megnöttek, ezzel együtt azonban radikálisan lecsökkentek a közismereti óraszámok. A kormány azt gondolja, hogy a magyar gazdaságot az rántja ki a kátyúból, ha nagyon sok kiszolgáltatót szakmunkást „termelünk”. Mert gondoljuk csak végig, hogy miről szól a duális képzés? A tanuló csak ahhoz ért, amit tanult, és amit a gyakorlati képző helyen dolgozott. Nem tud nyelveket, matematikát, informatikát, életvezetési technikákat stb. Nincs számára átjárás a munkaerőpiacon. Az új típusú szakiskolai képzéssel a kormány egy kizsákmányolható, alacsonyán fizetett, nem mobil munkásosztályt akar újratermelni annak a rövid távú célnak az érdekében, hogy itt tartsuk a nyugat-európai tőkét és kiszolgáljuk olcsó munkaerővel. Ennek pedig az az ára, hogy kevesebben szerezzenek érettségit és kevesebben jussanak be a felsőoktatásba. Ez egy tévkoncepció, amely társadalmi összeomláshoz vezet. Ha megnézzük az EU2020 Stratégia célkitűzéseit, azt látjuk, hogy a mai világot a tudás viszi előre. Ha a multinacionális cégek 5–10 év múlva kivonulnak, akkor egy nagy tömegű, alacsony kompetenciaszinttel rendelkező munkásréteg kopogtat majd a felnőttképzés kapuján.

Azok, akik most a korlátozó rendelkezések (pl. emelt szintű érettségi, nyelvvizsga követelmény, államilag meghatározott magas felvételi ponthatárok, felvehető létszámok csökkentése, államilag finanszírozott helyek számának csökkentése stb.) miatt kiszorulnak a felsőoktatásból (elsősorban a nem „hagyományos” hallgatók) és szeretnék mégis továbbfejleszteni az általános vagy szakmai kompetenciáikat, szintén a felnőttképzésben, a felnőttkori tanulás szférájában fognak megjelenni.

Az oktatási rendszer változásain túl a foglalkoztatáspolitikai célkitűzések is indokolják a felnőttképzés szükségességét. A magyar kormány a közfoglalkoztatást továbbra is hosszú távon kívánja finanszírozni, évi 200 ezer főt tervez közfoglalkoztatásba bevonni, akiknek jelentős része képzésben is részesül. A hátrányos helyzetű felnőttek nagy számban fognak részt venni a jövőben is európai uniós finanszírozású nyelvi, informatikai és szakmai kompetenciákat fejlesztő képzé-

sekben. A 2014–2020 közötti uniós költségvetési időszakra vonatkozó Gazdaságfejlesztési és Innovációs Operatív Program 5. (keretösszege 441 milliárd Ft) és 6. prioritásán (keretösszege 114 milliárd Ft) belül 450 ezer felnőtt képzése fog megvalósulni 2020-ig (GINOP ÉFK 2016).

A demográfiai folyamatok miatt is kulcsterületté válik a felnőttképzés. Drasztikusan csökken a munkaképes korosztály száma, amelyet a 60 év feletti korosztály nagyarányú növekedése kísér. További kedvezőtlen folyamat, hogy 2011 óta nagy a kifelé irányuló migráció. Ha a foglalkoztatás nem nő, hamarosan abszolút munkaerőhiány jelentkezik, és új munkaerőforrást kell találni. Ezt a potenciális munkaerőbázist jelentheti az inaktívak és a munkanélküliek népes tábora. Munkaerőpiacra történő integrálásuk azonban csak oktatás, képzés, kompetenciafejlesztés, tanácsadás, segítő támogatás mellett képzelhető el és lehet sikeres.

De nem csak a foglalkoztatási és demográfiai viszonyokhoz való alkalmazkodás miatt prognosztizálható a felnőttképzés felértékelődése. A folyamatos és felgyorsult gazdasági-társadalmi változások következtében a társadalmi folyamatok diverzifikálttá, áttekinthetetlené válnak. A társadalmi modellváltás során az érték- és normarendszerek nyomán jelentkező krízishelyzetek megsokszorozódnak. A társadalom komplexitása egyre nehezebbé teszi a benne való eligazodást. Egyre több stresszfaktor terheli létünket. Egész társadalmi csoportok kerülnek létbizonytalanságba. Ezek a tényezők is különösen fontossá teszik a felnőttekkel való foglalkozást, függetlenül attól, hogy a szakpolitika ezt érzékeli vagy sem (Farkas 2013).

A fentiekben felsorolt – a felnőttképzés potenciális célcsoportjait jelentő – rendkívül heterogén felnőtt emberekkel speciális szaktudással rendelkező képzésfejlesztőknek, képzésszervezőknek, felnőttoktatóknak, trénereknek, tutoroknak, tanácsadóknak, mentoroknak kell(ene) foglalkozni. De hol vannak, hol lesznek ezek a felnőttképzési szakemberek?

Hogy látják a döntéshozók és mit reagál a szakma?

Most a törvényalkotók úgy látják, hogy nem kellene felnőttképzési szakemberek. Míg természetesnek vesszük, hogy az egészségügyben orvosok és ápolók, a karosszériaműhelyben karosszéria lakatosok dolgoznak, addig a felnőttképzési szakmában nem egyértelmű, hogy a felnőttképzési tevékenység szakszerűségének alapfeltétele a területspecifikus szakképzettség. A köznevelési rendszerben fel sem merül, hogy egy tanárnak kell-e pedagógiai, módszertani tudással rendelkeznie. Mindenki természetesnek tartja, hogy igen. De akkor vajon mi indokolja azt, hogy a rendkívül heterogén összetételű, évente többszázezer főt érintő felnőttoktatói és képzési programok megszervezésében és lebonyolításában bárki, speciális andragógiai ismeretek nélkül, szélsőséges esetekben még szakképzettség vagy diploma nélkül is részt vehet, vagy „amatőrként” oktathat?

De nem csak a szakemberképzés leépítése a kormány célja, hanem a szakmai és tudományos munka megszüntetése is. Először a 2002-ben alapított Nemzeti Felnőttképzési Intézet olvadt be a Nemzeti Szakképzési Intézetbe 2007-ben, majd a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet – az első felnőttképzési

törvény „születésnapján” – jogi értelemben is megszűnt, és ezzel megszűnt a felnőttképzési szakma egyetlen önálló folyóirata, a *Felnőttképzés* folyóirat is. Ezután a felnőttképzés szakmai irányítását a Nemzetgazdasági Minisztérium háttérintézményeként működő Nemzeti Munkaügyi Hivatal, majd a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal vette át. A hivatal elsősorban hatósági jogkövet lát el, szakmai fejlesztési feladatokkal nem foglalkozik.

Felnőttképzési kutatások 2006-ban indultak utoljára „állami” megrendelésre. A szakpolitika nem kíváncsi kutatási adatokra, vagy talán nem akar szembesülni felnőttképzési adatokkal. Politikai döntés eredménye volt, hogy Magyarország nem vett részt a PIAAC¹⁰ és az AHELO¹¹ kutatásokban. A jelenleg hatályos felnőttképzési törvénnyel az egész életen át tartó tanulás egysége megszűnt. Ha valaki a saját pénzén (vagy a munkáltatója pénzén) tanul, az az államot nem érdekli, nem tesz mellé állami szabályozást. Pedig az emberek jelentős részének a jövőben is a felnőttképzés fog esélyt teremteni a munkához és az élethez. Az a szakmapolitikai feltételrendszer, amely az utóbbi évek történései okán mára kirajzolódott, gátolja és csorbítja a felnőttkori tanulóhoz való jogot és a tudáshoz való hozzáférést. A regula alapján úgy tűnik, hogy az aktuális szakmapolitika nem tekinti a felnőttoktatást és felnőttképzést a gazdaság- és társadalomfejlesztési politikák integráns részének. Az igazolt pozitív hatások ellenére Magyarországon még ma is érvelni kell a tanulás, a tudás hasznossága és fontossága mellett. És ma, a XXI. század második évtizedében előfordulhat az, hogy a jogszabályok gátolják a tanulóhoz való jogot és hozzáférést, hogy a GDP egyre kevesebb hányadát fordítjuk oktatásra, képzésre és folyamatos a forráskivonás valamennyi oktatási alrendszerből. Az vált céllá, hogy egyre kevesebb időt töltsünk oktatásban és egyre kevesebb tudást szerezhessünk. Miközben mindez egyre nyilvánvalóbb, és a tudás hiánya egyre inkább megmutatkozik a hazai foglalkoztatási és kereseti viszonyokban, addig a hazai felnőttképzésnek gyakran a létjogosultságát is megkérdőjelező közszereplők korlátolt nyilatkozataival kell megküzdenie. És ezek a helyzetek bénító erővel hatnak a hazai andragógus szakmára. Lenyeljük, hogy a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara elnöke minden tényadatot nélkülözően mondjon degradáló véleményt az andragógusokról, sommás ítéletével megbántva egy egész szakmát, de legfőképpen azokat a hallgatókat, akik komolyan vették a felkészülést leendő szakmájukra. Kínosan mosolygunk azon, hogy szakmánkat „tücsöknek” minősíti a felsőoktatási államtitkár. Eltűnjük, hogy az Andragógiai Szakbizottság elnökének a levelére (melyben 20 perces egyeztetést kér az andragógia szakról) a felsőoktatásért felelős helyettes államtitkár azt válaszolja, hogy a vele való találkozás nem időpont-kérés-kérdése, és ő nem akar tárgyalni az andragógia szakról, mert úgysem tudnánk meggyőzni, hogy az andragógia fontos szak. Kicsit bosszankodunk azon, hogy a regnáló felsőoktatási államtitkár 2016. január 22-én, egy szegedi fórumon összekeveri az andragógiát az antropológiával. És miután ez kiderül, annyival intézi el,

¹⁰ Programme for the International Assessment of Adult Competencies, Felnőtt Képesség- és Készségmérés Program

¹¹ Assessment of Higher Education Learning Outcomes, Felsőoktatási hallgatók tanulási eredményeinek vizsgálata

hogy „nézzék ezt el egy mérnökembernek”. Reznált sóhajjal tudomásul vesszük, hogy 10 éves működést követően megszüntetik az egyetlen olyan egyetemi kart (Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar), amely a nevében is viseli a felnőttképzést. Eltűrik, hogy más szakterületek és az oktatáspolitikai időről időre – szubjektív értékítéletek alapján – sértően támadja a szakmánkat. Asszisztálunk hozzá, hogy a felnőttképzés fő funkciójává az európai uniós források hívása és egy szűk – a kormány által helyzetbe hozott – privilegizált intézményi kör anyagi kiszolgálása váljon. Elnézzük, hogy mára – valamiféle torz kormányzati logika eredményeképpen – a felnőttképzés rendkívül periférikus helyzetbe került.

És mit csinál a felnőttképzési szakma ebben az ellenható erőterben? Hallgat. Csendben és mélyen. Akkor, amikor ordítani kellene! Ordítani, mert egy szakmát leradíroznak a palettáról. Nem tényadatokra alapozott szakmai döntés, hanem pusztán politikai döntés okán! De mi csak bólogatunk a felülről érkező parancsra és már a „cinkosok közt vétkes, aki néma” erkölcsi parancsolatnak sem érezzük az erejét. És senki nem mondja azt, hogy elég! Ez a szakma kigúnyolása, sárba tiprása, megalázása! Ezt én már nem vállalom! Senki nem szól. Sem a felnőttképzést folytató intézmények, sem a vállalatok, sem az egyetemi oktatók, sem a tudósok, sem a kutatók, sem a képzésben résztvevő felnőttek. A hatalommal szembeni engedelmesség okán önként villamosszékbe ülünk és olyan szakmapolitikai döntéshozó utasításait követjük, aki nem tud különbséget tenni az andragógia és antropológia között, vagy aki fürdőszoba berendezések forgalmazójából lett a szak- és felnőttképzés legbefolyásosabb embere, vagy aki az ógörög nyelvben járatos ugyan, de az andragógiában sajnos nem, vagy aki kormánytisztviselőként saját felnőttképzési cégeibe vándoroltatja az európai uniós forrásokat. Mi pedig hagyjuk, hogy önbecsülésünk utolsó morzsáit is széttapossák. Féljük az állásunkat, a pályázati pénzeinket, az életünket. És már nem él bennünk a társadalmi felelősségvállalás, a hivatásunkba vetett hit, a lojalitás, a doktori eskünk. Már csak túlélni szeretnénk. És ezzel a politika el is éri a célját. Mi pedig „aktívan” hozzájárulunk ehhez.

De vajon tudatában vagyunk-e annak, hogy milyen kárt okozunk? Hogy kiknek? A társadalmunknak, a gazdaságunknak, a szakmánknak. De legfőképpen a gyerekeinknek, a jövő generációjának és azoknak az embereknek, akikről ezzel a magatartásunkkal lemondunk. Akik állami intézményrendszerben, állami pénzen, államilag meghatározott gondolatmenet mentén tanulnak majd a jövőben, és egy torz kommunikáció alapján lesznek a társadalom kiszolgáltatott, kizsákmányolható, félelemben tartható polgárai, akik vezényszóra, mindenféle társadalomkritika és gondolati szabadság nélkül mantrázzák, hogy Magyarország jobban teljesít.

Irodalom

Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája 2014–2020.
<[http://andragogiaiszakbizottsag.hahonlapkell.hu/mu_pdfs/mu_32/LLL_keretstrategia.pdf](http://andragogiai szabizottsag.hahonlapkell.hu/mu_pdfs/mu_32/LLL_keretstrategia.pdf)>
[2016.02.07.]

Farkas Éva 2015. A felnőttképzési szakemberek képzésének jelene és jövője. *Opus et Educatio* 2 (2) 3–12.

Farkas Éva 2013. *A láthatatlan szakma: tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről.* TypiART Médiaműhely, Pécs.

GINOP pályázatok. <<http://www.ginop.hu/hirek/ginop-efk-2016-infografikaban-elemezve>>
[2016.02.07.]

Jelentkezők és felvettek száma többciklusú képzési szerkezetben indítható alap-, osztatlan képzések szerint 2006–2015.
<http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsrok/elmult_evek/!ElmultEvek/elmult_evek.php?stat=25> [2016.02.07.]

Egyszer volt, hol nem volt...

A kultúra menedzserei – egy kísérlet tanulságai

Hetesi Erzsébet

Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar

Bevezetés

40 év. Szép kor egy olyan képzés történetében, amely folyamatosan ki volt – és ki van – téve a változások diktálta megfelelési kényszernek. Ez az állandó alkalmazkodás az elvárásokhoz rendre átrajzolta a most 40 éves közművelődési szakemberképzés természetét: változtak a tartalmak, változott az oktatás módszertana, változtak az oktatók, és bizony változott a hallgatói kör összetétele, a hallgatók érdeklődése is. Maga a közművelődési szakemberképzés még létezik más intézményekben, de a JGYPK oktatási struktúrájában már nem jelenik meg. A közművelődési menedzser szakirány egy kísérlet volt 25 évvel ezelőtt, hosszú évekig nagyon népszerű is volt, mára azonban már nyoma sincs az immár Fel-nőttképzési Intézetben. (A kínálatban találtam egy „Eszperantó kulturális szakmenedzser” specializációt, de ez távol áll attól, amire közel három évtizede mi gondoltunk.) A „közművelődési menedzser” vagy „közművelődési szakember” kompetenciáinak követelményei a mai magyar felsőoktatásban nagyon differenciáltak, a kulturális menedzser pedig csak egy besorolás a közművelődési szakemberek között, akinek kimeneti kompetenciái főként a rendezvényszervezésre, a közösségteremtésre korlátozódnak. A képesítési követelmények több szinten jelennek meg, a korábbi művelődésszervező képzés átalakult, és a szakindítási viták a mai napig tartanak.

E tanulmányban nem szeretnék kitérni a fenti problémákra, azt a szakma és a felsőoktatási kormányzat majd megoldja valahogy. A 40. évfordulón számomra érdekesebb az emlékezés, és az azon való töprengés, hogy vajon milyen lenne ma a közművelődési menedzser szakirány, ha lenne? Semmiképpen nem olyan, mint aminek indult. Az elmúlt két és fél évtizedben minden megváltozott, és inkább ezekről a változásokról szólok röviden, amikor három kérdést próbálok körüljárni: milyen paradigmaváltás történt a marketingben, hogyan változott meg a fogyasztás – és a kultúrafogyasztás – funkciója, milyen átalakulások mentek végbe a kultúra irányításában? Teszem mindezt azért, hogy magamat is meggyőzzem: „egyszer volt, hol nem volt...” egy közművelődési szakirány, de ma már semmi nem úgy lenne, ahogy volt.

Egy kis történelem

A nyolcvanas években kerültem a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolára, és közel tíz évig politikai gazdaságtant tanítottam. A tantárgy neve még ma is rémisztően

hangzik, nekem azonban szép emlékeim fűződnek ezekhez az évekhez. Ebben az időszakban nemcsak a politológiában, hanem a közgazdaságtanban is új szemléletek jelentek meg, a – néha „szamizdat” útján terjedő – irodalmakat pedig szívesen lapozgatták a hallgatók. Az évtized végére már legálisan is hozzáférhetőek voltak a reformokat sürgető közgazdasági, szociológiai és politológiai írások (pl. *Jelentések az alagútból* 1988; Bihari 1989). Korábban tabunak számító témákat lehetett kutatni, korábban nem kívánatos társadalomkutatók is megszólalhattak, és érezni lehetett, hogy ez a folyamat visszafordíthatatlan. Amikor 1988-ban a Népművelési Tanszéki Csoport Közművelődési Tanszék lett, Rigó Jázon tanszékekvezető meghívott Szociológiát oktatni, majd a képzési struktúra átalakításakor felkért a menedzser szakirány fejlesztésére. 1989-től már az új tanszéken dolgoztam, hamarosan Málovics Éva is kolléganóm lett, és megkezdtük a menedzser szakirány kidolgozását. Akkor úgy gondoltuk, hogy a közművelődési szakembereknek nem a „népet kell művelniük”, hanem menedzser szemlélettel kell közelíteniük a közművelődés minden szeletéhez. Nagy segítség volt, hogy Rigó Jázon gyakorlatilag szabad kezet adott nekünk, bízott bennünk – bár az ő kedvence valószínűleg a média szakirány volt.

A képzés fejlesztését egyrészt a régi kurzusok tartalmi átalakításával, másrészt új kurzusok bevezetésével kezdtük. Tapasztalatunk nem volt, tananyag nem volt, oktatók nem voltak, a semmiből próbáltunk kihozni valamit. A szociológia oktatására nagyszerű lehetőséget teremtett, hogy másfél éven át előadás és szeminárium keretében sajátíthatták el a hallgatók az ismereteket. A szociológia történetén és alapvető paradigmáin túl művelődés- és művészetszociológiával, településszociológiával, szociálpszichológiával is volt időnk foglalkozni, és megváltozott az oktatás módszertana is. A hallgatók a szemináriumokon szerepjátékokkal, esettanulmányok feldolgozásával kerülhettek közelebb a társadalmi és közművelődési problémákhoz, volt időnk beszélgetni, vitatkozni.

Kicsit nehezebb volt a marketing kurzus kialakítása. Marketingoktatás ekkor még csak nagyon kevés intézményben volt, így tankönyv sem állt a rendelkezésünkre. Emlékszem azokra az utakra, amikor Pécsre, Pestre jártam konzultálni és tematikákért könyörögni volt tanárainknak. Az első néhány év kegyetlenül nehéz volt nekem is, a hallgatóknak is, de mégis szép emlékeim vannak ezekről az órákról. A „menedzser”-szemlélet átadása a marketingen keresztül valahogy úgy történt, hogy közösen próbáltuk megfejteni, mit is jelenthet a közművelődés és a kultúra menedzselése. Parázs vitákat folytattunk arról, hogy kik lehetnek a kultúra fogyasztói, milyen preferenciákkal rendelkeznek, lehet-e és hogyan lehet szegmentálni a kultúrafogyasztók piacát, milyen legyen egy közművelődési intézmény kínálata, van-e ára a kulturális terméknek, hogyan kommunikáljon egy szervezet? Később megjelent magyar nyelven Kotler alapműve (Kotler 1991), majd Veres Zoltán *Szolgáltatásmarketing* című könyve (Veres 1998), így volt már mire támaszkodnunk. A marketinges szemlélet átadása új módszereket is követelt: a csoportmunkák mellett ennek egyik hozzáadéka volt a KMK (Ki menedzseli a kultúrát?) konferencia elindulása. Az első rendezvényt, amelyen én is csak meghívott voltam, 1991-ben maguk a hallgatók szervezték. Nagyon büszke vagyok arra, hogy ez a konferencia a mai napig megrendezésre kerül.

2002-ben, amikor más karra mentem át, még volt menedzser szakirány, de én akkor már nem vettem részt a képzésben. 13 év után más pályára kerültem, a szakirány pedig az „új elvárások” következtében szép lassan meg is szűnt. Akkor vajon volt-e értelme ennek a szakiránynak? Adtunk-e valamit az alatt a másfél évtized alatt a bennünket választó hallgatóknak? Én úgy gondolom, hogy igen: sok-sok hallgatónk szép karriert futott be, és még azok is csak a jóra emlékeznek, akiknek ez nem sikerült.

De vajon mit tennénk ma, ha azt a feladatot kapnánk, hogy alakítsunk ki egy művelődésszervező menedzser szakirányt? Azt hiszem, én nagyon zavarba jönnék, és értetlenül állnék a feladat előtt. Miért is? Mert az elmúlt 25 év alatt minden megváltozott, és miközben a változások új kihívásokat jelentenek, számomra úgy tűnik, mintha nálunk a közművelődés, a kultúráirányítás terén az idő kereke elkezdett volna visszafelé pörögni.

A marketingparadigmák változása – kihívások és válaszok

Kotler első magyar nyelvű könyve a „piacorientált” szemléletet közvetítette, és a hazai rendszerváltozás idején nagy élmény volt ezeket az elemeket adaptálni a közművelődésre, a kultúrára. Bevallom, néha erőltetettnek tűnt az akkor érvényes marketingparadigmák átültetése a kultúrára, de újnak, izgalmasnak bizonyult, és teret adott a hallgatói kreativitásnak. Mint minden társadalomtudomány, a marketing is folyamatosan változott. Ma már sokkal könnyebb lenne releváns tananyagokat adni a hallgatóknak, és ma már egészen más lenne a menedzseroktatás.

A marketing a századelőn a „semmiből” lett tudomány. Az AMA (American Marketing Association) 1936-os megalakulását követően mintegy berobbant az üzleti tudományok közé, és soha nem látott fejlődést mutatott. A 20. században sok-sok változást megélt, de mára mégis egy elfogadott és a gyakorlatban is jól kamatoztatható alkalmazott tudománnyá vált. A marketing válságait a 20. század első kétharmadában a szakirodalom mélyrehatóan elemzi. Az értékesítési szemlélettől a fogyasztó- és versenyorientált szemléleten át a testre szabott marketingig alapos elemzéseket találunk a változásokra vonatkozóan (Gilmore – Pine 1997; Duray et al. 2000). Az utóbbi három évtized azonban olyan mélyreható változásokat hozott, amelyek nem kerültek el a marketing tevékenységet meghatározó területeket sem. Felmerül a kérdés, hogy vajon a marketing ezeknek a változásoknak az elszenvedője, vagy éppen generálója?

A szolgáltatásmarketing megjelenése élénk vitákat váltott ki a marketing szakemberek körében. A termékek többsége egyszerre szolgáltatás és tárgyasult termék, és ma már nehéz tisztán tárgyi, illetve tisztán szolgáltatás jellegű terméket találni. Az 1970-es évek elején egyre több figyelmet kapott a szolgáltatásmarketing, mint a marketing egy önálló területe (Grönroos 1996; Pels et al. 2000), és egyre több vitát váltott ki az a kérdés, hogy vajon van-e létjogosultsága a szolgáltatások elkülönült marketingjének. Bár a szolgáltatások és tárgyasult termékek marketingjének eltérését vizsgáló szakirodalom nem egységes, mégis azt mondhatjuk, hogy a szolgáltatások marketingje önálló diszciplínává vált, és a tevé-

kenységek kiterjesztésével új dimenziókat is megtalálhatunk a marketing eszköztárban. A kulturális termékek között egyaránt találunk tárgyiasult javakat (könyvek) és szolgáltatásokat, de a kínált termékek többsége szolgáltatás. A szolgáltatásmarketing új lehetőségeket nyitott a közművelődési és kulturális menedzserek képzésében is.

Nagyon jelentős hatással volt a marketingre a technológia fejlődése is. Napjainkban a menedzsment tudományok, s ezen belül a marketing területét leginkább átformáló fejlődés az információs technológia terén figyelhető meg (Lindgreen et al. 2000; Pels et al. 2000; Sisodia – Wolfe 2000; Pels et al. 2004). Az egyre hatékonyabb, egyre inkább felhasználóbarát adatbázis és információmenedzsment (Holland – Naudé 2004), valamint a modern kommunikációs megoldások segítségével a marketing több részterülete vált hatékonyabbá, s a fejlődés még nem állt meg. A közművelődés, az oktatás és a szűkebb értelemben vett kultúra területén is radikális változásokat hozott az információs technológia fejlődése.

A marketing számára kihívást jelentett az is, hogy egyre nagyobb lett a nem profitorientált szféra súlya, és meg kellett válaszolni azt is, hogy létezik-e nonbusiness szektor, vagy a nem profitorientált tevékenységek kizárólag a nonprofit szervezetekre vonatkoznak. A nonbusiness szféra meglehetősen heterogén, és bár céljai alapvetően nem üzleti jellegű, ahhoz, hogy fenn tudjon maradni és küldetését meg tudja valósítani, bevételt kell termelnie. Fennállása és haszna nem feltétlenül attól a nyereségtől függ, amit termel, de valahol mégis szüksége van a piacorientált szemléletre, és így a marketing a nonbusiness szervezetek számára is egyre nagyobb jelentőséggel bír, hiszen az élesedő versenyben nekik is pénzt kell termelniük. Még az államilag támogatott szervezeteknek is bizonyítaniuk kell, hogy munkájuk miért hasznos a társadalom számára, és meg kell felelniük a vevői elvárásoknak. A kultúra területén megjelenő nonprofit szervezetek is új kihívásokat jelentettek a marketing számára.

Új jelenség volt a nyolcvanas évektől a fogyasztók igényeinek növekedése, és sokkal inkább a fogyasztás megváltozott funkciója. A marketingeseknek azzal kellett szembenéznük, hogy az általuk központi kategóriaként kezelt fogyasztást már nem csak a szociológusok, de a pszichológusok is kutatják, és egészen új megközelítésekbe került a fogyasztás funkciója. A fogyasztásszociológiai tanulmányok széleskörűen foglalkoznak a fogyasztás megváltozott funkciójával, és ez bizony a fogyasztói kultúrát, sőt a kultúra fogyasztását is érinti.

A fogyasztás kultúrája – a kultúra fogyasztása

„Fogyasztói társadalom...” Napjaink szitokszavai, pejoratív, elítélendő, miközben részesei, sőt generálói vagyunk az új típusú fogyasztásnak. Igen: megváltozott a fogyasztás funkciója, más értelmet kapott, másra használjuk, mint régen. Normális esetben azért fogyasztunk, hogy kielégítsük szükségleteinket, nem normális esetben olyan szükségletek lépnek fel, amelyek kielégítése nélkül is vígan megélnénk. Biztosan kell nekünk három mobiltelefon? Biztosan kell a férfi-

aknak márkás karóra? Biztosan nem tudnánk meglenni a házukban biliárd-szoba nélkül, a kertünkben teniszpálya és úszómedence nélkül? Mások leszünk, ha a Carment nem Szegeden, hanem Veronában nézzük meg? Lesütött szemmel valljuk be, hogy sajnós nem láttuk a Rembrandt kiállítást? Miért válnak ezek az önmeghatározásunk részévé, miért „állunk be a sorba”, miért hisszük el, hogy fogyasztásunkkal tudjuk felépíteni identitásunkat?

A fogyasztás megváltozott funkciója

Millert idézve: „Ma nem a proletariátus az, aminek öntudatra ébredése felszabadítaná a világot, hanem a fogyasztóké. Míg Hegel a filozófus öntudatra ébredésében látta a világtól való távolság felett érzett fájdalom megoldását, Marx (és később Lukács) a proletariátusról gondolta úgy, hogy az ő tisztánlátásuk tárná fel a valódi folyamatokat, amelyek révén a történelmi erők átalakították a modern kort. Ma a fogyasztásnak magának a folyamata az, amivel foglalkoznunk kell, hogy ráébredjünk: felelősséget kell vállalnunk a hatalomért, amit öntudatlanul, ezért jórészt felelősség nélkül gyakorol.” (Simányi 2005: 188).

Hradil szerint a huszadik században egészen a nyolcvanas évekig a szociokulturális jelenségeknek, a társadalmi milióknak, és így áttételesen a fogyasztásnak csak korlátozott jelentőséget tulajdonítottak a társadalomtudományokban. Ez az alulértékelés mindenekelőtt annak volt köszönhető, hogy még a hetvenes években is biztosra vették, hogy a modern ipari társadalmakban az ipar által formált életmód az összes többi háttérbe szorítja. Úgy tűnt, hogy ok-okozati összefüggés és teljes strukturális megfelelés alakult ki a termelésben elfoglalt hely, az életkörülmények (mindenekelőtt a jövedelem, a vagyon, a képzettség, a munkahelyi presztízs), az irányadó kulturális minták és elképzelések, a központi politikai érdekek és a mindennapi cselekvések között. Hosszú ideig az osztály- és rétegelméletek hegemoniája volt a tipikus megközelítés, és ezek a determinisztikus nézőpontok magukban foglalták az egyes emberek helyzetét és viselkedését érintő, legtöbbször ki nem mondott feltételezéseket (pl. a társadalom alakító hatásának meghatározó erejét hangsúlyozó „kikerülhetetlenségi feltevés”, a „tudattalanság feltevés”, a „totalitás feltevés, stb.”) (Hradil 1992: 349).

A hatvanas években a kritikai szociológia a *konformizmus* szellemében a „kívülről irányított ember” tömegfogyasztását támadta, majd a hetvenes-nyolcvanas években a *kulturális etnográfusok* a fiatalok kultúrájának (divat, stílus, zene stb.) kutatásával megállapították, hogy az átlagos fogyasztó nem egy passzív, könnyen manipulálható képződmény, hanem aktív, kritikus és kreatív egyén (Hedbige 1979; Fiske 1989; Willis 1978). A posztmodern kultúra sem hagyta érintetlenül a fogyasztás szociológiáját. A két leggyakrabban említett képviselő Jean-Francois Lyotard és Fredric Jameson gondolataiban összekötő kapocs, hogy mindketten fontosnak tartják a kultúra fragmentációját, és a szimbólumok jelentőségének növekedését a mindennapi életben (Lyotard 1984; Jameson 1991). A posztmodern néhány szimptomáját elemezve Jameson megemlíti a törtenetiség gyengülését, a magas és alacsony kultúra szétválását és az új technológiát (computer, digitális kultúra).

A nyolcvanas évektől a modern társadalomkutatásokban számtalan példát találunk a fogyasztásalapú megközelítésre. A legtöbb megközelítés szerint a modern

társadalomban a fogyasztás társadalomszervező erővé lett, és a munkamegosztásban elfoglalt hely, a rétegehez való tartozás fogyasztást determináló ereje megváltozott: ma sokkal inkább a fogyasztással demonstráljuk a hovatartozást, azaz a fogyasztás státuszt erősít, szociális identitást konstruál.

Bourdieu hangsúlyozza a fogyasztás gyakorlatának (különösen az ízlés megnyilvánulásának) központi szerepét a dominancia és alávetettség létrehozásában és fenntartásában a társadalmi kapcsolatok kialakítása során, és szerinte az anyagi javak birtoklása mellett a társadalmi státusz kinyilvánításának fontos eszköze a szimbolikus és kulturális tőke (Bourdieu 1984). Fred Hirsch hasonló megközelítést használ, amikor a gazdasági növekedés társadalmi korlátait elemezve a pozicionális javakról ír: álláspontja szerint a modern társadalmakban egyre több termék válik pozicionális terméké, amelyek funkciója nem a szükséglet kielégítése, hanem a társadalmi státusz demonstrálása (Hirsch 1976). Ahogy tehát a fogyasztás egyre dominánsabb részévé válik az emberek életének, úgy az új fogyasztói magatartás vizsgálatok igyekeznek megfejteni, hogy a fogyasztás milyen viszonyban van az ember életének egyéb szegmenseivel. A fogyasztás egyes szerzők szerint a tárgyak használatát jelenti, amely használatok két funkciót töltenek be: egyrészt szükségesek a kultúra-meghatározás, a társadalmi hovatartozás, kategorizálás látható és stabil létrehozásához, másrészt a társadalmi kapcsolatok kialakításának és fenntartásának eszközei. Napjaink társadalmában a fogyasztás fő funkciója nem az egyéni szükségletek kielégítése, hanem sokkal inkább az érzések létrehozásának képessége (Douglas – Isherwood 1978). Más szerzők szerint a fogyasztás úgy is megjelenik, mint kultúraalkotó folyamat: a fogyasztás „a kultúra alapvető kategóriáit megalkotó és a dolgok, személyek, események közös, nyilvános jelentéseit kialakító és kommunikáló, kreatív értelemadási folyamattá magasztosul.” (Wessely 2003: 23).

A fogyasztás demonstráló természete is változik. Míg korábban a „felső mintakövetés”, a mások utolérése, a „hozzájuk szeretnék tartozni” érzés motiválta a vásárlásokat, addig mára inkább a „más akarok lenni, mint ők” vezérelv érvényesül. A megkülönböztetés lett a pozicionálás eszköze, és ma már nem hasonlítani szeretnénk másokhoz, hanem mások lenni, mint ők.

„Veblennél a javak fogyasztásának fő funkciója a társadalmi status demonstrálása, moztatórugója pedig az azonos osztályhoz tartozók túlszárnyalása. Ez úgy valósul meg, hogy az osztályok a felettük állók fogyasztási mintáit próbálják utánozni, az így gyűjtött státuszszimbólumokkal jelezni felsőbb társadalmi pozíciójukat. (...) Ebben a szakaszban viszonylag egységes a társadalmi struktúráról, az egyes osztályok közötti különbségekről alkotott kép csakúgy, mint az egyén helye a rendszerben, melyen változtathat ugyan, de magán a rendszeren nem. Ezt a szakaszt a „lépést tartani Kovácsékkal” jelszóval írhatjuk le (Featherstone 1997; Hankiss 2000). Mára jelent csak meg a fogyasztói társadalomnak egy olyan típusa, melyben az egységes rendszer képe felbomlott, az egyén inkább kisebb, változékony közösségekhez képest pozicionálja magát, semmint a társadalom egészéhez. Az új törekvés a „minél jobban eltérni Kovácséktól”, amelyben valóban lehetőség van alternatív statuskritériumok meghatározására és innovációra.” (Simányi 2005: 168).

Kérdés, hogy a kulturális fogyasztás lehet-e eszköze ennek az új törekvésnek?

A kultúra fogyasztása

„A kulturális termék olyan művészi alkotás vagy valamilyen örökség, amely megfelelő közvetítés révén kulturális élményt eredményez fogyasztója számára. Megvalósulását a kultúraközvetítők biztosítják.” (Pavluska 2014: 296).

Annak vizsgálata, hogy mi tekinthető kultúrának, és mely javak, szolgáltatások fogyasztása kulturális fogyasztás – nagyon sokrétű. Az újabb kutatások a sportesemények látogatása mellett kulturális fogyasztásnak tekintik a bevásárlóközpontok nem vásárlás jelleggel történő látogatását, azaz a „plázázás” is kultúrafogyasztás, és az opera, valamint a komolyzenei koncert mellett ide tartozik az internetkávézó is. Lehet-e a kultúra fogyasztása státuszt demonstráló tényező? Bourdieu szerint az egyes műfajokat, szerzőket és műveket leíró esztétikai kategóriák, illetve az azokat hierarchizáló értékítéletek háttérben az egyes műalkotásokat fogyasztó társadalmi csoportok alsóbb- és felsőbbrendűségére vonatkozó előfeltevések állnak. A művészet és kultúra fogyasztása ezért alkalmas arra, hogy – tudatosan és szándékoltan, vagy sem – társadalmi különbséget legitimáló társadalmi funkciót töltsön be (Wessely 2003).

A tanulmány e részében a kultúrafogyasztásnak azt a szeletét vizsgáljuk, amely a fogyasztás identitást konstruáló szerepéhez kapcsolódik, azaz a kultúrafogyasztás szegmenseit keressük a mai magyar társadalomban. A hazai kutatásokban kiemelkedőnek számító eredményeket szemléltető 1. sz. ábra tükrözi azt az állapotot, ami a kultúra fogyasztására az elmúlt években jellemző volt.

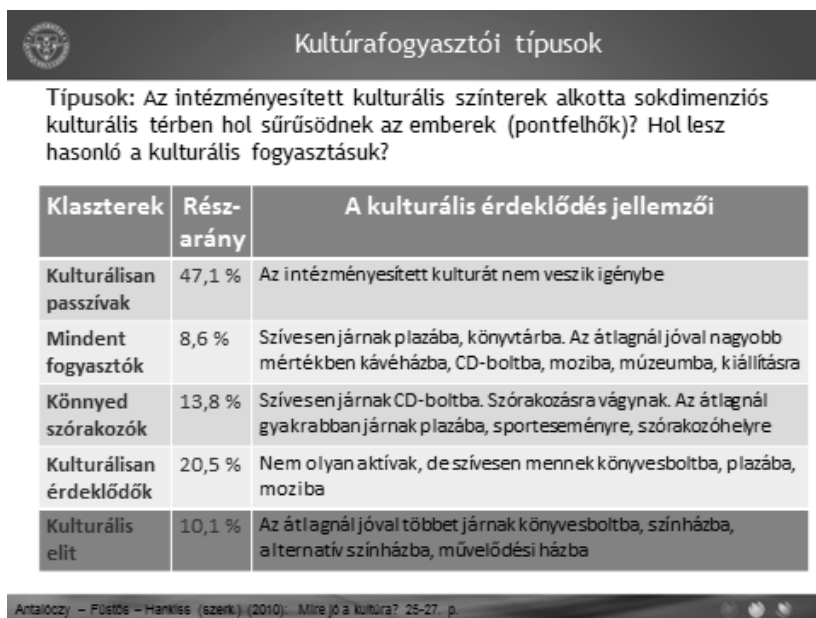


1. ábra: Az intézményes kultúra színhelyeinek tere
 Forrás: Antalóczy et al. 2010: 18 (Idézi: Pavluska 2011)

A klaszterek jól jelzik a „tömegkultúra” és „magaskultúra” fogyasztásának színtereit, és azt is, hogy a hagyományos és a progresszív kultúra fogyasztása hol helyezkedik el a térképen. Nagy kérdés azonban, hogy ezek a kultúrafogyasztások milyen jellemzőkkel leírható szegmensekben jelennek meg? Kik a klaszterek

fogyasztói, milyen sajátosságokkal bírnak, szegmentálható-e szociodemográfiai paraméterek alapján a kulturális piac? Kik jelentik a mai művelődési szakemberek számára a célpiacokat, mit kínálnak nekik, milyen áron kínálják a kulturális termékeket, és hogyan kommunikálnak velük?

Ezekre a kérdésekre csak részben ad választ a 2. sz. ábra, de az eredmények elgondolkodtatóak.



2. ábra: Kultúrafogyasztói típusok
Forrás: Antalóczy et al. 2010: 25 (Idézi: Pavluska 2011)

Mit kezdünk azzal, hogy a fenti kutatás eredményei szerint a megkérdezettek közel fele nem vesz igénybe intézményesített kultúrát, nem éri el az egytizedet a kulturális elit aránya, és hasonló arányban jelennek meg a „mindent” fogyasztók (Sági 2010). Hogyan is kellene kezelnie ezeket a szegmenseket a ma közművelődési menedzserének? A kultúrafogyasztás mai állapotai olyan kihívásokat jelentenek, amelyekre nehéz lenne jó menedzselési technikákat ajánlani. Most talán a legfontosabb feladat az lenne, hogy azt az óriási szegmenseket szólítsuk meg, akik gyakorlatilag kivonultak a kulturális terek széles kínálatának fogyasztásából. De hogyan, mivel? Erre most nem tudom a választ. Nem tudom a választ, mert azt gondolom, hogy ma és itt a kultúra irányítása és annak finanszírozása nem ad lehetőséget arra, hogy a kérdésre bármilyen választ adjak.

A kultúra irányítása és finanszírozása

„A kultúra működését három tényező határozza meg alapvetően: a szervezeti keret, az állami beavatkozás mértéke a finanszírozás tekintetében és a döntéshozatali mechanizmus. Jelen helyzetben a kultúra egyes területein az állam rendelkezik a javak jó része felett. Ez egészül ki egy kötött, központosított intézményi rendszerrel, egy látszólag aktivitásra ösztönző, a valóságban mégis nagyrészt imaginárius kultúrpolitikai elvrendszerrel, valamint egy passzív, nem éppen menedzserjellegű irányítási móddal és intézményfejlesztési tevékenységgel.” (Winter 2011).

A művelődésszervező menedzser szakirányt olyan körülmények között vezettük be, amikor átalakult a hazai közművelődés irányítása és finanszírozása. A rendszerváltozással gyökeresen új gazdasági-finanszírozási viszonyok közé került a közművelődés, a szórakozás, a kulturális szolgáltatás, a felnőttképzés és a művészet. Gazdasági szempontból a kultúra háromszektorúvá vált: megmaradt a közvetlen vagy közvetett állami modell, új szeletként jelent meg a piaci modell, és a nonprofit szférában jelentős súllyal voltak jelen a kulturális szervezetek (Agárdi 2005). Ilyen körülmények között kik mondják meg, hogy milyen legyen a kulturális kínálat, legyen-e ára a kultúrának, kik, hogyan és miből finanszírozzák azt? Mi akkor – 25 évvel ezelőtt - sokkal inkább hittünk a piaci modellben és a nonprofit szférában, mint az állami irányításban és finanszírozásban. Mára újra minden megváltozott. Vitányi Iván 1983-as megállapítása a kultúra finanszírozásáról szállóigévé vált, de talán most újra aktuális: „Nem abból kell kiindulni, hogy mennyi pénz kell a kultúrához, hanem hogy mennyi kultúra kell a pénzhez.” (Vitányi 1983).

„Ha az állam megvonja a működéshez szükséges források egy részét, de meg hagyja a konzervatív intézményrendszert, akkor a társadalom még alacsonyabb színvonalú kulturális szolgáltatást fog kapni ugyanannyi vagy esetleg még több pénzért – többet fizetünk kevesebért. Emiatt a látogatók még inkább elmaradnak, így kevesebb lesz a bevétel. Ezzel az intézmény részéről csökken a motiváltság, amely további visszaesést, tehát károkat fog okozni. Egy ilyen struktúrában nagymértékben csökken a gazdasági szabadság foka, amely a kulturális szféra termelékenységét veti vissza.” (Winter 2011).

Szertefoszlott illúziók

A jelenlegi változások nem adnak okot a reménykedésre. Ha ma kellene művelődésszervező menedzserképzést kialakítanom, nem csupán zavarba jönnék, hanem azt hiszem, nem vállalnám. 25 évvel ezelőtt a változás reményt adott, a viszonylagos szabadság pedig szárnyakat: a konferenciáinkra meghívott szakemberek, politikusok is megerősítették lelkesedésünket. Úgy éreztük, hogy a teljes közművelődés megváltozhat, beleértve az oktatást, a közművelődést kiszolgáló szervezeteket, a kulturális élet minden szeletét. Voltak sikereink, voltak kudarcaink, semmi sem volt egyszerű, de visszapillantva ezekre az évekre, nem volt hiábavaló a próbálkozás.

2015 decemberében jelenlegi munkahelyemen a portás egy kis csomagot adott át. A csomagban egy karácsonyi angyalka és egy üdvözlő lap volt, az alábbi üzenettel: „Kedves Erzszi! Nagyon szépen köszönünk mindent! Szeretettel: magyar – művelődésszervező, 1991–1995. (20 éves csoporttalálkozó)”.

Ha csak ennyi volt, már akkor is megérette!

Irodalom

- Agárdi P. 2005. *A magyar kultúra és média a XXI. század elején: tanulmányok*. PTE-FEEK, Pécs.
- Antalóczy T. – Füstös L. – Hankiss E. 2010. Magyarország kulturális térképe. In Antalóczy T. – Füstös L. – Hankiss E. (szerk.) *Mire jó a kultúra?* Magna Produkció, Budapest. 14–53.
- Bihari M. 1989. Átmenet a diktatórikus szocializmusból a demokratikus szocializmusba. *Világosság* 30 (4) 257–262.
- Bourdieu, P. 1984. *Distinction: a Social Critique of the Judgement of Taste*. Routledge & Kegan Paul, London.
- Douglas, M. – Isherwood, B. 1978. *The World of Goods*. Penguin Books, London.
- Featherstone, M. 1997. A test a fogyasztói kultúrában. In Featherstone, M. – Hepworth, B. – Turner S. (szerk.) *A test: társadalmi fejlődés, kulturális teória*. Józsvöveg, Budapest. 70–108.
- Fiske, J. 1989. *Understanding Popular Culture*. Routledge, London.
- Gilmore, J. H. – Pine, B. J. 1997. The Four Faces of Mass Customization. *Harvard Business Review* 75 (1) 91–101.
- Grönroos, C. 1996. Relationship marketing: strategic and tactical implications. *Management Decision* 34 (3) 5–14.
- Hankiss E. 2000. Élet és halál a bulvársajtóban. In Gombár Cs. – Volosin H. (szerk.) *A kérdéses civilizáció*. Korridor, Budapest. 151–212.
- Hedbrige, D. 1979. *Subculture The Meaning of Style*. Methuen, London.
- Hirsch, F. 1976. *Social Limits to Growth*, Routledge, London.
- Holland, C. P. – Naude, P. 2004. The Metamorphosis of Marketing into an Information-Handling Problem. *Journal of Business and Industrial Marketing* 19 (3) 167–177.
- Hradil, S. 1995. Régi fogalmak és új struktúrák: miliő-, szubkultúra- és életstílus-kutatás a 80-as években In Andorka R. – Hradil, S. – Peschar, L. J. (szerk.) *Társadalmi rétegződés*. Aula Kiadó, Budapest. 347–687.
- Jameson, F. 1991. *Postmodernism or the Cultural Logic of Late Capitalism*. Verso, London.
- Kotler, Ph. 1991. *Marketing management: elemzés, tervezés, végrehajtás és ellenőrzés*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Lindgreen, A. – Davis, R. – Brodie, R. J. – Buchanan-O. M. 2000. Pluralism in contemporary marketing practices. *International Journal of Bank Marketing* 18 (6) 294–308.
- Liotard, J. F. 1984. *The Postmodern Condition*. University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Miller, D. 1994. Consumption as the vanguard of history. In Miller, D. (szerk.) *Acknowledging Consumption*. Routledge, London–New York. 1–57.
- Pavluska, V. 2011. *A kultúrafogyasztás: Project Fair* Pécs <<http://www.slideserve.com/nolcha/project-fair-p-cs-2011-m-rcius-30-prilis-2>> [2016.02.10]
- Pavluska, V. 2014. *Kultúramarketing – Elméleti alapok, gyakorlati megfontolások*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Pels, J. – Brodie, R. J. – Johnston, W. J. 2004. Benchmarking business-to-business marketing practices in emerging and developed economies: Argentina compared to the USA and New Zealand. *Journal of Business & Industrial Marketing* 19 (6) 386–396.
- Pels, J. – Coviello, N. E. – Brodie, R. J. 2000. Integrating transactional and relational marketing exchange: a pluralistic perspective. *Journal of Marketing Theory and Practice* 8 (3) 11–20.

- Petschnig M. Z. – Szalai E. – Várhegyi É. 1988. *Jelentések az alagútból II.: tanulmányok*. Pénzügykutató, Budapest.
- Sági M. 2010. Kulturális szegmentáció: „mindenevők”, „válogatósak”, „egysíkúak”, és „nélkülözők”? Az „omnivore-univore” modell alkalmazhatósága Magyarországon. In Kolosi T. – Tóth I. Gy. (szerk.) *Társadalmi Ríport 2010*. TÁRKI, Budapest. 288–311.
- Simányi L. 2005. Bevezetés a fogyasztói társadalom elméletébe. *Replika* 51–52 165-195.
- Sisodia, R. S. – Wolfe, D. B. 2000. Information Technology: its role in building, maintaining, and enhancing relationships. In Sheth, J. N. – Parvatiyar, A. (ed): *Handbook of Relationship Marketing*. SAGE, Thousand Oaks.
- Slater, D. 1997. *Consumer Culture and Modernity*. Polity Press, Cambridge.
- Veres Z. 1998. *Szolgáltatásmarketing*, Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Vitányi I. 1983. *Vitairat a mai magyar művelődésről*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Wessely A. 2003. Előszó: a kultúra szociológiai tanulmányozása. In Wessely Anna (szerk.) *A kultúra szociológiája*. Osiris-Láthatatlan Kollégium. Budapest. 7–28.
- Willis, P. 1978. *Profane Culture*. Routledge & Kegan Paul, London.
- Winter Á. 2011: Kultúrafinanszírozás – Újratervezés 2. In *Szuverén – a liberális demokrácia oldalai* <<http://www.szuveren.hu/tarsadalom/kulturafinanszirozas-ujratervezes-2>> [2016.02.20]

A médiaképzés(ek) tündöklése és bukása

Szirmai Éva

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Felnőttképzési Intézet

A kezdetek

2010-ben, Debrecenben a *Nemzetnevelés – Felnőttnevelés – Közművelődés* elnevezésű konferencián *Kinek és minek tanítunk médiát?* címmel tartottam előadást¹. A szándékoltan pongyola és provokatív címadással több szempontból is jelezni kívántam azt a bizonytalanságot, amely az ún. médiaképzések körül tapasztalható. Utaltam egyrészt a terminológiahasználat zavaraira, mert bár a rendszerváltás óta szinte nincs olyan közép- és felsőoktatási intézmény, amely valamilyen formában ne vállalt volna részt a látszólag igencsak változatos, kommunikációközpontú képzésekből, ezeknek sem az elnevezésükben, sem a tanterveikben nem tapasztalható egységes szemléletmód. Az 1. táblázat a 2010-es és 2016-os adatokat veti össze, a szignifikáns különbségek okait a későbbiekben részletesen is elemzem.

Szak	A szakot indítók száma ¹ 2010	A szakot indítók száma 2016
Kommunikáció és médiatudomány	21	15
Mozgóképf- és médiaismeret	6	6
Médiadesign	2	0
Intermedia művészt	1	0
Médiaművészt	1	2
Kommunikátor FSZ/FOSZK ²	15	11
Osztatlan tanári ³	-	7

1. táblázat: Médiaképzések 2010-ben és 2016-ban

Forrás: felvi.hu

¹Az egyes intézmények különböző karait önálló képzőhelyként kezeltem.

²A Felsőfokú szakképzést 2013-ba váltja fel a felsőoktatási szakképzés

³Az osztatlan (10 féléves) képzésben a média-, mozgóképf- és kommunikációtanár második tanárszakként értelmezendő, 2013 óta szerepel a képzési kínálatban

¹ Jelen írás történeti részének gerincét az a tanulmány képezi (Szirmai 2010), amely a konferencián elhangzott előadásom alapján készült. Természetesen az azóta eltelt időszak sok ponton módosította az akkori következtetéseimet és felvetéseimet, jelentős hangsúlyeltolódások következtek be.

A felvi.hu adatai szerint 2010-ben 19 felsőoktatási intézmény (illetve 21, ha az adott intézmény különböző karait is figyelembe vesszük) indított szakot kommunikáció- és médiatudomány megnevezéssel, további 6 helyen mozgókép- és médiaismeret, médiadesign (2 intézmény), intermedia művész és médiaművész (1-1 intézmény) címen. A felsőoktatási intézményekhez rendelték 15 esetben olyan felsőfokú szakképzéseket (FSZ), amelyek központi eleme ugyancsak a kommunikáció/médiaképzés (idegennyelvi kommunikátor, intézményi kommunikátor, sportkommunikátor és médiatechnológus asszisztens). A teljes képhez hozzátartoztak a főiskolák és középiskolák mozgókép- és médiaismeret fakultációi, tagozatai, szakirányai, specializációi, továbbképzései, a különböző nyomtatott és elektronikus médiumok stúdiói és akadémiái, a felnőttképzési központok, munkaügyi hivatalok és civil szervezetek által szervezett tanfolyamok, az általános iskolákban a művészeti vagy kommunikációs képzési területen folyó oktatás, Cseh Tamás szavaival élve: „óvodától egyetemig”. A slendrián cím éppen ezért arra a székszisre is utalt, amely a képzések tartalmával kapcsolatban felmerülhet. Sajátos identitászavar jellemzi ugyanis mind a képzőhelyeket, mind a képzésben résztvevőket: egészen más funkcióknak kellett megfelelniük 2010-ben, mint 20 évvel azelőtt, amikor alapvetően az újságírói szakma gyakorlására kellett felkészíteniük hallgatóikat. És egészen más a politikai, társadalmi, felső- és közoktatási környezet 2016-ban, amikor egyfajta központosított vízió jegyében a társadalomtudományokhoz való viszony értékelődik át alapjaiban. Ezeknek a paradigmaváltásoknak a folyamatát kívánom érzékeltetni a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézetében 1989 óta folyó képzés áttekintésével. Azok a korszakok, amelyek szemmel láthatóan elkülönülnek az oktatás tartalmának történetében, teljes összhangban vannak az országos tendenciákkal. 2010-ben talán még azt is elmondhattuk, hogy határozott jövőképpel rendelkezünk az elkövetkező évekre. A helyzet azóta gyökeresen megváltozott.

A szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskola népművelő szakának oktatói és hallgatói valamelyest megelőzték az országos szinten tapasztalható szakmai átalakulási folyamatot: már 1988-ban komoly viták folytak a népművelő szakma megújításának lehetőségeiről, az újfajta, piacképes tudás szükségességéről. Mire a rendszerváltás időszakára az egész országban kialakult a művelődésszervező szak curriculumja, főiskolánkon sikerült megvalósítani az alap- és speciális képzés rendszerét. Elsősorban a munkaerőpiac érzékelhető igényeinek feleltettük meg tantervünket, így indulhatott el – talán elsőként 1956 után az országban – a főiskolai szintű médiaképzés. Ebben az időszakban (1989–1996) a helyi nyilvánosság szerkezetváltása határozta meg az intézményben végzettekkel szembeni elvárásokat. Hallgatóink a nappali tagozaton kétszagos képzésben vettek részt, a másik – általában tanári – szakjukon és a művelődésszervező alapozó szakaszban elsajátított ismeretek biztosították számukra azt az elméleti alapot, amelyre sikerrel építhettük rá az újságírói hivatás gyakorlati tudnivalóit. Újságírókat képeztünk tehát abban a periódusban, amikor az egyetemekről (többek között a JATE Bölcsészettudományi Karáról) a kommunikáció- és médiatudomány területéről elsősorban elméleti szakembereket bocsátottak ki. Hallgatóink zöme a Dél-Alföld régió 3 megyéjéből érkezett, és bár az intézményválasztásnál érződött némi kontraszelekció (aki nem került be a bölcsészkarra, választotta a

tanárképző főiskolát), éppen a művelődésszervezők esetében többnyire hangsúlyosabb volt a tudatos pályaaorientáció: eredeti lakóhelyükön, választott szakmájukban kívántak elhelyezkedni. A levelező hallgatók esetében még nyilvánvalóbb volt ez a szakmai elhivatottság, még diploma birtokában sem szándékoztak munkahelyet változtatni, és jellemzően közművelődési intézményekből érkeztek. Mint mindenhol az országban, a Dél-Alföld kisebb-nagyobb településein is egyre sürgetőbben jelentkezett az igény a helyi nyilvánosság új fórumai iránt, szinte minden önkormányzat létrehozta a maga helyi lapját, de sorban jelentkeztek a civil szervezetek is a megszólalás lehetőségéért. Az elektronikus média a frekvenciamoratórium, az ideiglenes sugárzási engedélyek és megosztott helyi frekvenciák időszakában ugrásra készen várta a tényleges indulás lehetőségét. Ebben a helyzetben végzett hallgatóink – még ha egészen kevés gyakorlattal is – a szakértelmet és a mértéket képviselték a helyi sajtóban. Sokan közülük mind a mai napig meghatározó szereplői a régió médiaiparának, de vannak olyanok is, akik országos orgánumok elismert szereplői lettek. Ezt az időszakot értékelve elmondhatjuk, hogy valós társadalmi igényre válaszolt a képzésünk, sikerült úgy meghatározniuk a tartalmát, hogy az általános elméleti felkészítést komoly, gyakorlatorientált ismeretekkel egészítsük ki. Megteremtettük a szükséges technikai infrastruktúrát, hallgatóink egyszerre ismerkedhettek meg a kor legmodernebb technikájával és a nagy stúdiók „levetett” technológiáival, nem okozott tehát számukra gondot, hogy akár a „legkiszaribb” körülmények között is helyt álljanak.

A képzés következő korszakára (1997–2005) egyfajta identitásválság volt jellemző. A sajtópiac telítődött, egyetemek és főiskolák, tanfolyamok és önálló képzőhelyek bocsátottak ki nagy tömegben újságírókat és kommunikációs szakembereket. Komoly dilemmát jelentett a választás kényszere: kommunikátorokat vagy újságírókat képezzünk-e. Megnőtt az igény a PR- és marketing-szakemberek, az intézményi, szervezeti kommunikációt professzionálisan szervező munkatársak iránt – így szakunkon is egyre szorosabb kapcsolat épült ki a különböző szakirányok között. A kulturális menedzserek és (2002-től) a rendezvényszervező szakirányon tanuló hallgatók médiaismereti alapképzésben részesültek, megtanulták a sajtóval való kapcsolattartás, a nyilvános (rész)érdekérvényesítés alapelveit és alapfogásait, ezekre az alapismeretekre épült rá a szakirányok speciális tananyaga. A felsőfokú újságíróképzés egyik etalonjának számító, nagy múltú Lille-i Újságíró Főiskola (ESJ) által meghonosított modell (Zöldi 2007) működőképesnek tűnt a megváltozott magyar viszonyok között is.

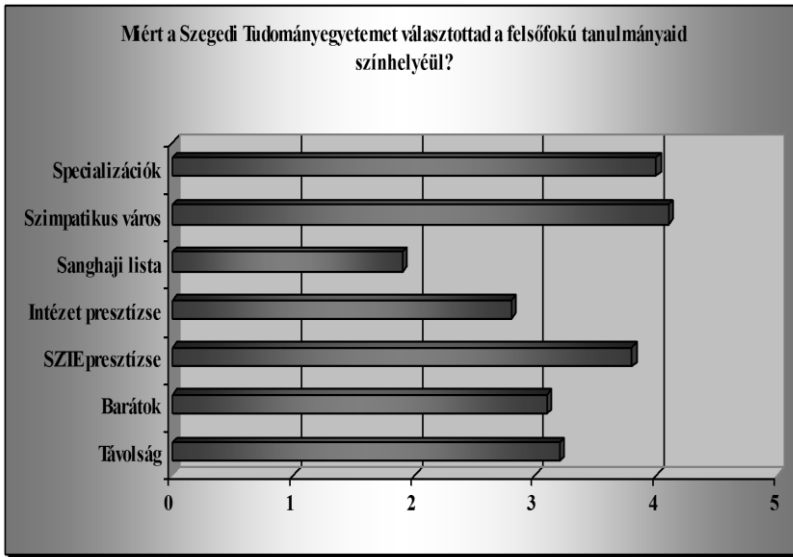
Korlátlan lehetőségek

Ezzel egyidejűleg fontos változások zajlottak a közoktatásban. Az általános európai gyakorlattal összhangban, hazánkban is mind többen ismerték fel, hogy a tömegkommunikációs üzenetek tudatos befogadására kell nevelni a felnövekvő nemzedékeket, egyrészt, mert ez az egyik legfontosabb szocializációs terep, másrészt, mert a média tudatos használata a részvételi demokrácia megteremtésének a feltétele. A világ legkülönfélébb oktatási rendszerei más és más paradigmát érvényesítettek e képzés kiépítésében, a legfontosabb modellek a követke-

zókben foglalhatók össze: a) demokratikus-szocializációs modell (a fenti célkitűzéseknek leginkább megfeleltethető); b) médiaértési modell (a mozgókép adekvát olvasása és használata, a mozgóképi szövegek közötti értő válogatás); c) művelődéstörténeti modell (művészettörténeti és -elméleti ismeretek átadása). A médiaoktatás e modelljei már a múlt század 40-es éveitől elterjedtek, és mindig szoros korrelációt mutattak azokkal a hatásvizsgálattal, amelyek felvetették a tömegműediumok és a társadalmi folyamatok közötti lehetséges kapcsolatokot (Buckingham 2005; Bajomi-Lázár 2008). Hazánkban – talán a filmesztétika oktatás viszonylag korai bevezetésének következtében – a második és harmadik modell tett szert jelentős túlsúlyra, vagyis sokkal inkább egy szemiotikai-esztétikai vonulat érvényesült és érvényesül mind a mai napig, elsősorban a középiskolákban (Szíjártó 2001). 1995-ben a Nemzeti Alaptanterv a művészetek műveltségi terület részeként bevezette a mozgókép- és médiaismeret tantárgyat az általános és középiskolákban, viszont a tanárképzés ezen a területen még gyerekcipőben járt. Többnyire a rajz szakos tanárok feladatává tették a tantárgy tantervi követelményeknek való megfeleltetését, ezért – különösen az első években – nem volt igazán kialakultnak tekinthető a képzési struktúra. A tanárok ugyan viszonylag szabadon választhattak a fenti modellek közül, az időközben megjelenő tankönyvek és oktatási segédanyagok viszont a filmesztétikai szemléletmódot preferálták. Mintegy 10 évnek kellett eltelnie, hogy a hangsúlyok – legalább részben – áthelyeződjenek a médiaértési modellre.

A mi nappali tagozatos hallgatóink – elsősorban a magyar és rajz szakosok – külső tanítási gyakorlatukon hamar felismerték, hogy az általános iskolákban hiány van a képzett médiatanárokból. Levelező hallgatóink pedig – lévén a művelődésszervező nem tanárszak – felvették a pedagógiai modul kurzusait, így diplomájuk tanári tevékenységre is feljogosította őket. Ebben az időszakban tehát elmondhatjuk, hogy képzésünk több lábbon állt, létező és egyre sürgetőbb munkaerőpiaci igényeket voltunk képesek kielégíteni. Hallgatóink rendelkeztek azokkal a kommunikatori és tanári készségekkel, amelyek alkalmassá tették őket az újfajta feladatok ellátására, elméleti ismereteik pedig megalapozottnak minősültek ezekben a feladatkörökben.

A 2006/2007-es tanévtől kezdődően jelentősen átalakult az ekkorra már 30 éves művelődésszervező képzés, elindult ugyanis a bolognai rendszer által támogatott kétszintű oktatás. Intézetünkben az andragógia alapszak – hagyományos képzéseink eredményeit megőrizve – művelődésszervező szakirányú végzettséget ad, de – amit ennél is fontosabbnak tartok – olyan képzési struktúrát dolgoztunk ki, amely egyedülálló volt az ország hasonló szakain. A tantervben szereplő 25 kreditnyi szabad sávot ugyanis modulokba rendeztük, ezzel lehetőséget adva hallgatóinknak, hogy a korábban jól működő szakirányok fenntartásával és újak indításával speciális képzésben részesüljenek (Szűcs – T. Molnár 2009: 24.). Hogy mennyire növelte e döntés az Intézet presztízsét, az jól érzékelhető abból a vizsgálatból, amelyet az első végzős évfolyam körében folytattunk. Az intézményválasztás motivációi között a második helyen szerepel a specializációk választhatósága (2. táblázat):



2. táblázat: Az intézményváltás motivációi
 Forrás: Szűcs – T. Molnár 2009: 23.

Ebben a képzési struktúrában is igyekeztünk fenntartani a lille-i modell alapelveit, tehát az általános médiaelméleti, kommunikációelméleti és informatikai ismeretek az alapozó szakaszban kapnak helyet, megismertetvén a hallgatókat a korszerű médiatechnológiák alkalmazási lehetőségeivel a felnőttoktatásban, ugyanakkor a kommunikációs kompetenciák fejlesztését szolgálják a specializációhoz kapcsolódó kurzusok, amelyek középpontjában a különféle típusú média-szövegek létrehozásának gyakorlati aspektusai a meghatározók.

A 2010/11-es tanévben egy egészen speciális feladatnak is sikerült eleget tennünk. A SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézete és a Szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző között fennálló, több éves múltra visszatekintő szakmai együttműködés új szintjét és lehetőségét jelentette az a projekt, amelynek elsődleges célja az egyre növekvő számú, fiatal, diplomás munkakereső számára a munkaerőpiaci igényeknek megfelelő szakirányú továbbképzések indítása volt. A 2008-ban indult kísérleti program azzal a szándékkal jött létre, hogy a vajdasági magyarok számára lehetőséget biztosítson arra, hogy kisebbségi környezetben, nemzetiségi identitásukat megőrizve is egyenlő eséllyel induljanak az értelmiségi pályákon. Először regionális rendezvényszervező szakirányú továbbképzést szervezett az Intézet, majd ennek sikeres zárása után, elsősorban a potenciális hallgatók körében végzett igényfelmérés alapján, elindítottuk a médiaképzésünket is. A két féléves képzés abban az időszakban indult és folyt, amikor a vajdasági Magyar Nemzeti Tanács Tájékoztatási Bizottsága egy, a teljes régióra kiterjedő vizsgálatban felmérte a magyar nyelvű média helyzetét a Vajdaságban; a felmérés eredményeként megfogalmazódó célok elérésében – feltételezhetően – komoly segítséget nyújthattunk.

A kutatás három nagy területre összpontosított: az állapotfelmérés érdekében kérdőívekkel és interjúkkal vizsgálták a vajdasági magyar tájékoztatási rendszer jelenlegi helyzetét, megfogalmazták a rendszert érintő legjellemzőbb gondokat és kihívásokat (problémafelmérés), meghatározták a legfontosabb célokat és szakmai javaslatokat vártak/adtak a célok elérése érdekében. Az összefoglaló tanulmány legfontosabb megállapításai a következők:

- Köztársasági, tartományi és regionális szinten nincs szükség újabb médiumok, sajtóházak, tájékoztatási intézmények létrehozására. (76 olyan nyomtatott, elektronikus vagy internetes formában megjelenő médium van a Vajdaságban, amely részben vagy teljes egészében magyar nyelvű.)
- A jelenlegi intézményrendszer létbizonytalanságban él. A vajdasági magyar média nem látja biztosítottak saját jövőjét, működését, fenntarthatóságát.
- A szakma felismerte a digitális átállásra való felkészülés fontosságát.
- Az újságíró-társadalom felismerte saját szakmai alulképzettségének tényét.
- A jelenlegi intézményrendszer a jelenleginél több főmunkatársat és külső munkatársat szeretne alkalmazni.
- A jelenlegi intézményrendszer műszaki ellátottsága nem felel meg a szükségleteknek (MNT TB 2010: 10).²

Mint ebből a helyzetértékelésből eléggé nyilvánvalóan látszik, a vajdasági magyar nyelvű média (túl azon, hogy ugyanazokkal a problémákkal küzd, mint pl. az anyaországi helyi és kisközösségi sajtó), egyrészt kellő önkritikával viszonyul tevékenységéhez, másrészt a médiumok szerkesztői tisztában vannak azzal, hogy anyagi-infrastrukturális feltételeik javítása önmagában nem elegendő ahhoz, hogy minőségi munkát legyenek képesek végezni. Meggyőződésünk szerint ezzel a felismeréssel magyarázható az a nagyfokú érdeklődés, amely az általunk kezdeményezett képzést kísérte: egyrészt megerősíteni látszik mindazt, amit a Magyar Nemzeti Tanács rögzít az idézett médiastratégiájában (az újságírók önmaguk is érzik, hogy szervezett képzések nélkül, autodidakta módon már nem lehet felelősséggel kommunikatori szerepeket vállalni), másrészt esélyt ad arra, hogy amennyiben reális lehetőségeket teremtenek a vajdasági magyar szerkesztőségek bővítésére, az új nemzedék már felkészülten állhat munkába. Ugyanakkor azt is mutatja, hogy a vajdasági magyar nyelvű média jelen állapota legin-

² A *Médiastratégia* itt idézett szövegtervezete a szakmai és kisebbségi szervezetekben meglehetősen ellentmondásos fogadtatásra talált. Talán a viták hatására, 2011-ben egy módosított, de a helyzetértékelésében az eredetinek nem ellentmondó változat került a Magyar Nemzeti Tanács elé (http://www.mnt.org.rs/sites/default/files/attachments/vajdasagi_magyar_media_startegia.pdf). A Vajdasági Magyar Újságírók Egyesülete azonban továbbra is nehezményezte, hogy érdemi egyeztetés nélkül készült az anyag. „A médiastratégiából teljesen kimaradt a vajdasági magyar újságírókat összefogó szakmai szervezet, amely a hatékonyabb anyanyelvű tájékoztatást, a vajdasági magyar médiumok közötti jobb együttműködést, az újságírók képzési és továbbképzési lehetőségeinek a biztosítását, a hazai és külföldi szakmai szervezetekkel való együttműködés megteremtését, valamint a sajtóban dolgozók helyzetének javítását tűzte ki célul, de kezdeményezője és társalapítója a határokon átvélő Külhoni Magyar Újságírók Egyesületek Konvenciójának is. A VMÜE reméli, hogy a Vajdasági Magyar Médiastratégia véglegesítése során sikerül megtalálni az újságírók szakmai érdekvédelmi önszerveződésének a helyét és szerepét, ezért eljuttatja az illetékesekhez az erre vonatkozó javaslatát.” (A VMÜE kimaradt a médiastratégiából, ld. *Hét Nap* 2011. 09. 21. <<http://vmue.org.rs/sajto/oldal.htm>>) [2016.02.03.]

kább arra hasonlít, amely Magyarországon a 90-es évek első felében volt jellemző: a helyi és kisközösségi médiának (először a nyomtatott sajtónak, később, a médiatörvény elfogadása után az elektronikusnak is) kiemelt szerepet tulajdonított a közélet. A helyi nyilvánosság megteremtésének igénye nem járt azonban együtt egy felkészült újságírói kör jelenlétével. Nem véletlen tehát, hogy ebben az időszakban sorra jelentek meg a különböző típusú kommunikációs és média-képzések, hogy az addig csak „szerelemből” és lelkesedésből dolgozó kommunikátorokat kellő szakmai ismeretekkel vértézzék fel. Míg azonban az ezredfordulóra Magyarországon ez a piac telítődött, a Vajdaságban – jelentős késéssel ugyan – felismerték a (tovább)képzés szükségességét. Ebből viszont az is következik, hogy nem lehetett az anyaintézményben 22 éve működő média szakirányt automatikusan adaptálni a sajátos viszonyok között működő vajdasági közegbe. Azért, hogy megfeleljünk egyrészt a szakmai elvárásoknak, másrészt a kisebbségi létből adódó, a hallgatóink esélyegyenlőségét biztosítani igyekvő követelményeknek, és ezen túl az Európai Unió és magyar külpolitika által egyaránt preferált regionalitás-elvnek, különös figyelmet kellett fordítanunk a képzési struktúra összeállítására. A program három tantárgycsoportra épült, ezek közül a *Regionális tanulmányok* című elsősorban az utóbbi két szempontnak feleltethető meg, ugyanis hangsúlyos szerepet kap benne a nemzetközi intézményrendszer ismerete, a kisebbségkutatás és a kisebbségszociológia. A *Médiaismereti* tantárgycsoportban kaptak helyet a szoros értelemben vett szakmai tárgyak, amelyek esetében azonban tekintettel kellett lennünk a sajátos vajdasági körülményekre, így a sajtótörténetet pl. ketten (egy szegedi és egy újvidéki kolléga) tanították, míg a médiajog kurzus esetében egyértelmű volt, hogy a magyar jog területén otthonosan mozgó szabadkai jogászt kérjünk fel. A gyakorlati tárgyak esetében a helyi szerkesztőségek (elsősorban a Pannon RTV és a Magyar Szó) nálunk tanuló munkatársainak közreműködésére számítottunk; így állhatott elő az a paradoxnak tűnő, de végeredményben nagyon gyümölcsözőnek bizonyuló helyzet, hogy a hallgatóink egymás munkájában segédkeztek (ld. Nagy – Szirmai 2011).

2011-től egészen új kihívásokkal kellett szembenézni intézetünkben: a kulturális mediátor MA-képzésben különleges helyet szántunk a korábbi médiaoktatásnak. Tudomásul kell vennünk, hogy a 60-as évektől kezdődően a hazai médiafogyasztási szokások jelentős mértékben átalakultak. Bár a kereskedelmi csatornák megjelenéséig is a televízió volt a legfontosabb információszerzési és szórakozási tevékenység, egy viszonylag biztos kulturális értékrend határozta meg a hazai oktatás és művelődés folyamatát. A későbbiekben azonban relativizálódtak az addig biztosnak gondolt kulturális értékek, a képelvűség uralodóvá vált, világképünk sarokpontjait egyfajta bulvár-szemléletmóddal jelölte ki. Miközben „kitágult a világ”, a legtöbbet tévézők belekényszerültek abba az információtömegbe, amelyet elsősorban gazdasági/kereskedelmi szempontok alapoztak meg. Az írás-olvasás készségei háttérbe szorultak a passzív befogadási formákhoz képest. Ilyen körülmények között kell felkészítenünk a felnőttek generációit arra, hogy legyenek képesek egyfajta interaktív kommunikációra, legyenek képesek a saját igényeiknek megfelelő információhoz jutni, legyenek képesek akár a virtuális közösségi szintereken is együttműködni. Az első lépés e célok megvalósításához a korszerű IKT megteremtése és általánossá tétele, de ez

a folyamatnak csak az elejét jelentheti. Meg kell ugyanis teremtenünk azt a soft infrastruktúrát is, amely a technikai felkészítés után az új médiumok rendeltetésszerű használatára is képessé tesz (vö. Szirmai 2009). Ezt a célt szolgálják a kulturális mediáció képzésben a tömegkommunikáció és tömegkultúra, a médiaszövegek és médiaproduktumok, valamint kommunikációs tréning (moderálás, szövívői szerepek) című tanegységek. A tömegkommunikáció kurzus különös figyelmet fordít a hagyományos elektronikus médiumok befolyására a kultúra rétegződésére, a tömegkultúra jellegzetes műfajaira, a multiplikáció és mediatizáció változó értelmezéseire, az elektronikus tömegkommunikáció technológiai lehetőségeinek bővülésére és az ehhez kapcsolódó újfajta befogadói magatartásmintákra. Az infokommunikációs technológiák (IKT) elsajátítása és tudatos alkalmazása elengedhetetlen a kulturális mediációban. A hallgatóknak ismerniük kell ezeket a technológiákat, a web2.0 új színtereit, a közösségi háló kialakításának lehetőségeit, az internet műfajait, viszonyukat a hagyományos tömegkommunikációs formákhoz. Tisztában kell lenniük a net-demokrácia alapeszközeivel, tudniuk kell élni az interaktivitás internet nyújtotta lehetőségeivel, képesnek kell lenniük a rendelkezésükre álló információk tudatos szelekciójára, a kultúráközvetítés új módszereinek felhasználására a mediációban. A médiaszövegek kurzus keretében a hallgatók elemzéseken és önálló médiaszövegek elkészítésén keresztül megismerik a média (a különböző médiumok) működési mechanizmusait, szövegalkotási módjait. Önálló munkáik (a nyomtatott sajtó számára írt szövegek, televíziós műsorok/műsorelemek előállítás a rögzítéstől a szerkesztésig, web-oldalak készítése, karbantartása, tartalommal való ellátása) a médiaszövegek elemzése során elsajátított technikák és módszerek gyakorlati alkalmazását készítik elő. Különös figyelmet fordítunk a verbális és a vizuális kommunikációs készségek fejlesztésére, az infokommunikációs technológiákban rejlő lehetőségek kiaknázására.

Identitásválság

Mint a fentiekből érzékelhető, a „médiaképzésnek” sokrétű funkciót kellett betöltenie az elmúlt 25 évben, de napjainkban még az eddigieknél is nagyobb felelősséggel bír. Létjogosultságát megkérdőjelezni botorság lenne, hiszen a jelenkori társadalmi kihívások, a demokratikus folyamatokban való tudatos részvétel, a globalizáció és a multikulturális társadalmak újfajta kihívásai öntudatos és értő médiafogyasztókat kívánnak. A mi feladatunk ennek belátása és hallgatóink felkészítése ennek közvetítésére. Bármennyire is pozitív azonban a jövőképünk, a társadalmi-oktatáspolitikai környezet nem kedvez megvalósításának. 2013-tól olyan lépések követték egymást a felsőoktatásban, amelyek az intézet hallgatói létszámát folyamatosan csökkentették: az államilag finanszírozott képzésre jelentkező hallgatók számára központilag határozták meg az irreálisan magas felvételi pontszámokat, míg a költségtérítéses képzésre elégséges-közepes érettségi eredményekkel is be lehetett jutni. Bár kizárólag a nappali tagozaton, továbbra is fenntartottuk ugyan a média specializációt, szembesülnünk kellett azzal, hogy a hallgatóink többnyire híján vannak a motivációnak, az az elkötelezettség, értékelvű szemléletmód, amely korábban jellemezte a képzést, megszűnni látszott. Időközben egyre nagyobb jelentőségre tettek szert a felsőfokú szakképzések, de

a tapasztalatok azt mutatják, hogy zömmel az alapképzésbe be nem került hallgatókkal töltik fel ezeket.

2012-ben, a *MANYE Társadalmi változások – nyelvi változások: Alkalmazott nyelvészeti kutatások a Kárpát-medencében*³ elnevezésű konferenciáján ismerttettem egy mikrokutatás eredményeit, amelynek keretében egyetemi hallgatók nyelvi és (sajtó)műfaji kompetenciáit vizsgáltam média specializációban résztvevő andragógus (19 fő) és kommunikátor felsőfokú szakképzésben résztvevő (22 fő) hallgatók körében. Mindkét csoport képzésében különös hangsúlyt kap a sajtóműfajok elmélete és gyakorlata, ezen belül is elsősorban a tájékoztató műfajok (hír és tudósítás) műfaji sajátosságainak, szerkezeti és nyelvi-stiláris kérdéseinek elsajátítása és tudatos alkalmazása. A vizsgálat során a hallgatók azt a feladatot kapták, hogy az előadások és a kötelező olvasmányok (Barthes – Joób Emőke) ismeretében írjanak rövid-, napi- és megírt híreket szabadon választott irodalmi műalkotás alapján. A gyakorlat célja az volt, hogy érzékeljék az epikus narratíva és hírszerű szerkesztésmód közötti különbséget, és tudatosítsák a különböző hírtípusok strukturális és nyelvi megformálásának alapelveit. Az elmúlt 20 évben, a hasonló feladatok megoldási módjai alapján feltételeztem, hogy a mai egyetemisták médiafogyasztási szokásai alapvetően megváltoztak, háttérbe szorult a minőségi print média; az elektronikus médiumok és az online hírfogyasztás egyre növekvő mértékben határozza meg hallgatóink struktúra-, stílus- és terjedelemérzékét. Bár a kutatás alapkérdéseire látszólag nem kötődik, de szimptomatikusnak tartom a választott irodalmi (!) alapanyag összetételét (3. táblázat).

„Mesék”	„Kötelező” olvasmányok	Szépirodalom
Babszem Jankó	Arany: Ágnes asszony (3)	Brontë: Jane Eyre
Garfield	Arany: Tengeri-hántás	Csáth Géza: Anyagyilkosság (2)
Hamupipóke	Gárdonyi: Egri csillagok	Csáth Géza: Fekete csend (sic!)
Hófehérke (3)	Jókai Mór: Aranyember (sic!)	Dosztojevszkij: Bűn és bűnhődés
Oroszlánkirály (2)	Kosztolányi: Édes Anna (2)	Thompson: Félelem és reszketés Las Vegasban
Piroska és a farkas	Kómives Kelemen (2)	Austen, Jane: Büszkeség és balítélet

³ Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete – a Konferencia 2012. április 12–14 között zajlott Szegeden az SZTE JGYPK szervezésében.

Spongyabob	Mikszáth: Az a fekete folt	Asher, Jay: Tizenhárom okom volt
	Mikszáth: Bede Anna tartozása	Puzo, Mario: A keresztapa
Fel! (Up! – rajzfilm)	Molière: Tartuffe	Örkény István: Az autóvezető
Madagaszkár	Molnár: A Pál utcai fiúk (3)	Örkény István: Tóték
	Shakespeare: Rómeó és Júlia (2)	Palahniuk: Altató
Saint-Exupery: A Kisherceg (sic!)		King, Stephen: Az
		Szabó Magda: Abigél
13	18	14

3. táblázat: A hallgatók által választott irodalmi alapanyag (zárójelben az említések száma, az utolsó sorban az egyes kategóriák elemszáma)

Az összesített táblázatból⁴ jól érzékelhető ennek a generációnak az értékválasztása. Bár szabad kezet kaptak a hírek alapjául szolgáló irodalmi alkotások kiválasztásában, legalábbis feltűnő a 19–24 éves hallgatók elkötelezettsége a „mesék” (többnyire kifejezetten a moziban, tévében látható rajzfilmek) iránt, illetve az általános és középiskolai kötelező olvasmányok feltűnően nagy száma. Az általam – helyenként önkényesen – szépirodalminak minősített szövegek is inkább egy jó középiskolai magyartanár választásait tükrözik (Csáth, Dosztojevszki, Örkény), mint a rendszeres és határozott értékrenden alapuló olvasmányélményeket. A többi szövegben közös, hogy a fiatalok életében elsősorban filmfeldolgozások formájában jelentek meg, illetve a lektúr és ifjúsági irodalom határvidekeiről származnak. Különösen figyelemre méltó azonban az, hogy nincs különbség az alapképzés hetedik félévében járó andragógus hallgatók és zömében közvetlenül az érettségi után a felsőoktatásba kerültek csoportja között. Ez a különbség elmosódik az egyéb szempontok szerinti megközelítésben is. A dolgozatok többségében azt tapasztaltam, hogy a hangzó (rádiós) hírek szerkezetét és terjedelmét követik, a címadás nem jellemző, a lead – ha van – jellemzően kelleltetett (drámai felütéses), nyelvileg igénytelen, pongyola, a beszélt nyelv normáit követi. Összességében elmondható, hogy a hagyományos (minőségi) print média hatása egyre kevésbé érzékelhető; a tájékoztató és publicisztikai műfajok következetes elválasztása már nem érvényesül, a minősítés, azonosulás, belehe-

⁴ A feldolgozás során nem tettem különbséget az andragógusok és a szakképzési hallgatók dolgozatai között. Az elemszám azért nem egyezik a felmérésben résztvevő hallgatók számával, mert volt olyan köztük, aki a három hírtípust három különböző irodalmi mű alapján fogalmazta újra.

lyezkedés természetes viszonyulásmódok. Az elbeszélő narratíva (a történetmesélés) felülírja a hírszerűség elveit. Ez a gyakorlat nem egyszerűen a bulvármédia, hanem azonosíthatóan a kereskedelmi rádiózás szalaghíradásait, ill. az online hírközlés „kattintásközpontú” szerkesztési elveit követi. A bulvárosodás tendenciái láthatóan nemcsak a médiában követhetők nyomon, de hatásuk a kulturális termékek fogyasztásának átalakulásában is megjelenik. Amikor a hallgatók szinte kizárólag iskolai és tévés élményeikből merítenek, amikor elveszítik érdeklődésüket az őket körülvevő világ jelenségei iránt, amikor a saját választásait a tömegkultúra leegyszerűsített világképe, az összefüggések láttatását nélkülöző médiaszövegek határozzák meg, akkor nem várhatjuk, hogy egy két- vagy négy féléves képzés alapvető szemléletbeli változást eredményezhet.

Akár az andragógia alapszak média specializációja, akár a felsőoktatási szakképzések kommunikátor képzéseiről beszélünk, érzékelhetően hiányzik az az elméletileg megalapozott, a gyakorlatban kipróbált, egységes szemléletmód, amely a médiaképzés kezdetén még megvolt a hallgatóinkban. Felnőtt egy olyan nemzedék, amely számára az általunk biztosított lehetőségek sokkal inkább a pályaválasztás kényszerének kitolását jelentik, mert nem rendelkeznek olyan jövőképpel és tapasztalattal, de elhivatottsággal és tudással sem, mint 2 évtizeddel korábban végzett társaik. Nem kedvez azonban a felsőoktatási környezet sem a felsőfokú média- (vagy újságíró) képzéseknek. 2015 tavaszán kiszivárgott, hogy a felsőoktatás tervezett átalakítása elsősorban a humán (bölcsezet- és társadalomtudományi) képzéseket fogja érinteni. A megszüntetendő szakok listáját az andragógia vezette, és bár tekintélyes szakmai szervezetek, a munkaerőpiac meghatározó képviselői és az érintettek igyekeztek meggyőzni a felsőoktatási államtitkárt a döntés elhibázottságáról, nem volt elég erős az érdekérvényesítő képességük. Hasonló helyzet állt elő a kommunikáció és médiatudományi képzések esetében is, de végül ezek továbbra is indulhatnak 2016 szeptemberétől. Az 1. táblázat adataiból jól látható a szakma elbizonytalanodása. Az egyetemeken a kommunikációs képzések folyamatosan szembesülnek a hallgatói létszám folyamatos csökkenésével, az államilag finanszírozott képzésbe bekerülők központilag korlátozott keretszámainak következményeivel. A hagyományos formák a fennmaradásukért küzdenek, kitörési lehetőséget az osztatlan tanárképzésben második szakként megjelenő média-, mozgókép- és kommunikáció tanár szakok jelenthetnek. Visszatérni látszunk tehát a kezdetekhez, de ebben az esetben ezt csak üdvözölni lehet.

Az érintettek már 2014-ben érzékelték, hogy jelentős átalakítás nélkül sem a felsőoktatásban, sem a független képzőhelyeken nem fognak tudni megfelelni sem a munkaerő-piaci, sem a társadalmi elvárásoknak. 2013-ban a Magyar Tartalomszolgáltatók Egyesülete megbízásából Weyer Balázs és kutatócsoportja felmérte a magyarországi médiaképzések helyzetét. Legfontosabb megállapításaik már akkor is arról tanúskodtak, hogy a 37 (felsőoktatási keretek között 21) képzőhely a folyamatos létbizonytalansággal küzd, elsősorban a hallgatói létszám drasztikus, mintegy negyedére csökkenése miatt. Ők akkor átmenetinek gondolták ezt a visszaesést, de azóta látjuk, hogy az emelt szintű érettségi követelményének bevezetése csak az első lépése volt a képzések visszaszorításának. Hiányolják a kifejezetten újságíró-képzésre szakosodott intézményeket, szerintük is

alapvető probléma, hogy nem különülnek el a média iparágon belüli szakterületek, a képzőhelyeket egyfajta identitásválság jellemzi, hiszen az elméleti/tudományos közelítésmód és a gyakorlati oktatás aránya és módja mind a mai napig ellentmondásos (MTE 2014: 3).

2015 márciusában a Magyar Kommunikációtudományi Társaság konferenciát szervezett a kommunikáció képzés jelenéről és jövőjéről. Szemben a fenti helyzetértékeléssel, ezen a tanácskozáson sokkal inkább a kommunikáció mint diszciplína kérdései kerültek előtérbe, de markánsan kirajzolódtak azok a vélemények is, amelyek a kormányzat felsőoktatás-politikájának bölcsész- és társadalomtudomány-ellenes jellegét hangsúlyozták. Az előadók nehezményezték, hogy úgy születnek döntések szakok megszüntetéséről, hogy sem a helyzet reális feltárására, sem a várható következmények, hatások feltérképezésére nem kerül sor. Szakadát István indulatos hozzászólása megfontolandó felvetéseket tartalmaz: „A véleménybefolyásoló szempontok közül a tudás alapján való döntés az, ami elvileg esélyt ad bárki számára az egyenrangú vitában való részvételre, az összes többi szempont, az erő, az érdek, a hagyomány, a pozíció, mind aszimmetrikus viszonyokat visz a kommunikáció folyamatába. Minél többen tartjuk elsődleges értéknek a tudás alapján történő véleménybefolyásolást, közösségi döntéseket, annál több esélyt adunk egyfelől a racionális döntések megszületésének, másfelől a konszenzuálisabb (békésebb, feszültségmentesebb) társadalmi viszonyok kialakulásának és fennmaradásának. A hamburgert árusító bölcsész – egyébként hamis – víziója tehát még mindig sokkal jobb a hamburgert árusító sima („iskolázatlan”) hamburgerárusénál, mert az előbbi a munkája során és – még inkább – azon kívül jó eséllyel jóval magasabbra értékeli a tudást az összes többi befolyásoló tényezőhöz képest.” (Szakadát 2015: 14).

Médiaképzésen kívül vagy azon belül a korszerű felsőoktatásnak csak ez lehet a feladata. A társadalomtudományokat nem szabad temetni, nem lehet a közvetlen, gazdasági haszonnal mérni létjogosultságukat. Szemléletmóddal, érvelési és vitatechnikákkal, nyitottsággal, érzékenységgel kellene felvértezni hallgatóinkat, mert csak így nyerheti vissza az egyetem, az universitas eredeti funkcióját. A médiaoktatás tartalmi és formai keretei a közoktatásban kialakulni látszanak, de a felsőoktatásban újra kell építeni egy korábban már működőképes rendszert, mint ahogy a felnőtt társadalomban is elengedhetetlenül szükség lenne olyan képzett szakemberekre, akik segíthetnek a megváltozott tömegkommunikációs viszonyok között, az új médiumok, a részvételi demokrácia új terein való eligazodásban. Mindegy, hogy andragógusnak, művelődésszervezőnek, közösségszervezőnek vagy kommunikátornak nevezik. A lényeg, hogy LEGYEN.

Irodalom

Bajomi-Lázár Péter 2008. *Média és társadalom*. Jaffa Kiadó, Budapest.

Buckingham, David 2005. *Médiaoktatás*. Zsigmond Király Főiskola – Hatodik Síp Alapítvány – Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

MNTT TB 2010. *A Magyar Nemzeti Tanács Tájékoztató Bizottságának Médiastratégiája*. Újvidék. <www.eugenonline.com/download/tajstrat.doc> [2011. 01.10] Eredeti helyéről időközben eltávolították, a dokumentum jelen pillanatban a következő helyről tölthető le: <http://www.civilportal.rs/article_userfiles/files_57/tajstrat.doc> [2016.01.6.]

MTE 2014. *Felmérés a magyarországi médiaképzésekről – Munkaanyag a Magyarországi Tartalomszolgáltatók Egyesülete számára*. <http://mte.hu/wp-content/uploads/2014/11/Felmérés-a-magyarországi-médiaképzésekről_MTE_2014.pdf> [2016.01.15.]

Nagy Angelika – Szirmai Éva 2011. *Egyenlő eséllyel kisebbségben? Egy határokon átnyúló regionális képzés kísérlete és gyakorlata*. In Lőrincz Ildikó (szerk.) *Európaiság, magyarság Közép-Európában*. NYME Apáczai Csere János Kar, Győr. 452–458.

Szakadát István 2015. *Büfészakbarbarizmus. Jel–Kép*, Kommunikáció képzés különszám 1 13–20.

Szójártó Imre 2001. A média tantárgy a magyar közoktatásban. *Médiakutató* 2 (4) <http://www.mediakutato.hu/cikk/2001_04_tel/08_media_tantargy_a_magyar_kozoktatásban/01.html> [2016.01.18].

Szirmai Éva 2009. A Gutenberg-galaxis és a kibertér között. *Kultúra és Közösség* 13 (2) 69–76.

Szirmai Éva 2010. *Kinek és minek tanítunk médiát?* In Juhász Erika – Szabó Irma (szerk.) *Nemzetnevelés – felnőttnevelés – közművelődés*. Csokonai Kiadó – Debreceni Egyetem – KultúrÁsz Közhasznú Egyesület, Debrecen. 408–415.

Szűcs Norbert – T. Molnár Gizella 2009. Pillanatfelvétel – az andragógia BA-képzés első 3 évéről. *Kultúra és Közösség* 13 (2) 21–25.

Zöldi László 2007. Mire képezik a kommunikáció szakosokat? *Lapkiadás* 9 <<http://www.klubhalo.hu/modules.php?name=News&file=article&sid=4446>> [2016.01.15.]

Projektpedagógia a felsőoktatásban

Huszonöt éves a Közművelődési Konferencia

Sütő Erika

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Felnőttképzési Intézet

A Juhász Gyula Tanárképző Főiskola művelődésszervező szakos hallgatói 1992-ben szervezték meg először a Közművelődési Konferenciát. Ez a hallgatói kezdeményezés indította útjára az immár negyed évszázados konferenciát és ezzel együtt a projektoktatást is az egykori főiskolán. Tanulmányomban ezt a nagy múltú projektet mutatom be.

A projekt kifejezést az Egyesült Államokban alkalmazták először a szakmai oktatáshoz kapcsolódóan, 1900-ban. A terminussal azt a pedagógiai folyamatot írták le, amelyben a fiatalok önállóan határozták meg saját vizsga-munkadarabjukat, az elkészítéséhez szükséges tervet, majd az elkészítés után önállóan bemutatták (M. Nádas 2003: 9). A reformpedagógia képviselői (Dewey és Kilpatrick) terjesztették ki a szakképzésen túli oktatásra is. Úgy vélték, hogy nem a sok, egymástól elszigetelt elméleti ismeret a fontos, hanem annak a képessége, hogy a tanuló önállóan oldjon meg problémákat, feladatokat, s ezek megoldásához saját maga szerezzék meg a szükséges ismereteket, ne a pedagógustól várja azokat. Erre a képességre lesz szüksége felnőtt korában, és csak így válhat önállóan cselekvő emberré. A projektoktatás a reformpedagógiához kötődik, nagy múltra tekint vissza, de a '60-as, '70-es évekig nem játszott jelentős szerepet Európa országaiban. Magyarországon is voltak előzményei, pl. Nemesné Müller Márta Családi Iskolája, Domokos Lászlóné Új Iskolája, de az igazi fordulat a '90-es évek elején kezdődött. 1998-ban alakult meg a Pedagógiai Projekt Társaság, melynek célja, hogy a projektpedagógia személtére, alkalmazásának hatékonyságára, módjaira felhívja a pedagógiai közvélemény figyelmét. Manapság a közoktatásban elterjedt módszer, egyre több pályázatban, programban jelenik meg követelményként is a projekt. A felsőoktatásban a pedagógusképzésben ma már tananyag a projektoktatás, de nem találni még egy olyan nagy múltú, a képzés részévé vált projektet, mint az SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézetének Közművelődési Konferenciája.

A Közművelődési Konferencia (KMK) ötlete az egykori tanárképző főiskola művelődésszervező szakának kulturális menedzser szakirányos hallgatóitól származott. Az első konferencia témája a kulturális szféra menedzselése volt. A hallgatók a felmerülő kérdéseikre gyakorló szakemberektől várták a válaszokat. A hagyományos oktatási keretek között mindez nem tűnt megvalósíthatónak, így a hallgatók tanáraik segítségével konferenciát szerveztek saját maguknak. Az első rendezvény sikere egyaránt motiválta a hallgatókat és az oktatókat, így évről

évre megismételték, majd pedig országossá bővítették azzal, hogy az ország felsőoktatási intézményeinek művelődésszervező szakos hallgatóit vendégül látták.

A konferencia tartalma, időtartama, felépítése, szervezési módja az évek során alakult, változott, és követte a képzés változásait is. A projektpedagógia szemlélete viszont mindvégig jelen volt, és ez a szemlélet nem csupán a projekt megvalósítása során volt érzékelhető, hanem a mindennapi tanítási-tanulási folyamatban is. Az tavaszi szemeszterben rendezett egy hetes konferencia tervezésének, szervezésének, lebonyolításának folyamata átölelt egy teljes tanítási évet, így a hallgatók és az oktatók folyamatosan kapcsolatban voltak a tantermi órákon kívül is. Az újfajta tanár-diák viszony, a hallgatók aktivitásának, ötleteinek támogatása, a motiválás, a kooperáció és az „életszagúság” az, ami jellemzője lett az egykori Közművelődési Tanszéknek és utódjának, a Felnőttképzési Intézetnek.

M. Nádasi Mária meghatározásában a projektoktatás valamely komplex téma, azaz pedagógiai projekt olyan feldolgozása, amelynek során a téma meghatározása, a munkamenet megtervezése és megszervezése, a témával való foglalkozás, a munka eredményeinek létrehozása és bemutatása a gyerekek/hallgatók valódi önálló (egyéni, páros, csoportos) tevékenységén alapul (M. Nádasi 2003: 18). A KMK projekt esetében a hallgatók önálló munkáját, aktivitását kívánta ösztönözni a pályázat. A tanév őszi szemeszterében az oktatói közösség megfogalmazta a konferencia lehetséges körvonalait, és pályázatot írt ki a konferencia megszervezésére. Pályázni egyénileg és csoportosan is lehetett. A pályázatnak tartalmaznia kellett az aktuális konferencia hallgatók által kijelölt témáját, célkitűzéseit, programtervét, célközönségének megjelenését, illetve a szervezeti és működési szabályzatot. A pályázat részeként kellett benyújtani a költségvetési tervet is, amely a külső (szponzorok, részvételi díjak, pályázatok) és belső (intézeti, kari és HÖK) források feltárását is jelentette. Az érdeklődést és a motiváltságot igazolta, hogy minden évben több pályázat érkezett. A hallgatók körében pedig presztízst jelentett a KMK szervezésének jogát tisztességes versenyben elnyerni.

Az önálló munka és aktivitás ösztönzése mellett a hallgatóknak már a pályázat írásakor szintetizálniuk és alkalmazniuk kellett az elméleti ismereteiket, amelyeket pl. a Pályázatiírás, Projektmenedzsment, Rendezvényszervezés, Médiaismeret, Kommunikációelmélet, Kultúraelmélet, Közművelődési kutatások és több más kurzuson tanultak. A pályázatiírás időszaka a tervezés mellett az izgalommal vegyes ráhangolódás időszaka is volt.

A fentiekben már említettük, hogy a konferencia ötlete hallgatói kezdeményezés volt. Az első konferenciák sikerei után egyre professzionálisabbá vált a projekt tervezése, szervezése, megvalósítása. A konferencia szervezése a hallgatók által kijelölt feladatok alapján létrehozott csoportokban történt, a „stábok” munkáját pedig a szervezés jogát pályázati úton elnyert csoport koordinálta. A régi, 4 éves, tanári szakpáros, főiskolai művelődésszervező képzés lehetővé tette, hogy a hallgatók az egyetemi éveik alatt természetes módon „beleszocializálódjanak” a KMK szervezésébe. Kialakult egy olyan munkarend, hogy a már tapasztaltabb 3. és 4. évfolyamos hallgatók koordinálták a stábok munkáját, illetve ők vállalták a

nagyobb felelősséget, és tartották a kapcsolatot az oktatói mentorral, mentorokkal. A feladatok és a felelősség megosztása egy közösen kialakított szervezeti hátlóban lehetett működőképese, amely egyúttal rugalmas is. Ebben a szervezeti hátlóban érdeklődésüknek, képességstruktúrájuknak megfelelően az alsóbb évfolyamosok is bekapcsolódhattak az egyes részfeladatokba, a stábokban közösen megbeszélte, kialakított munkamegosztásba.

2006-ban a 4 éves főiskolai művelődésszervező képzést felváltotta a 3 éves andragógia BA képzés. Tartalmának átalakulása, a kétszakos képzés megszűnte, a harmadévesek szakdolgozati kötelezettsége indokolta a szervezés módosítását. Az addig jól működő „beleszocializálódás” helyett a második évfolyamra hárult a konferencia koordinálása azzal, hogy az elsősöket és a harmadéveseket, később a mesterszakosokat is vonják be a közös munkába. Az andragógia BA képzés megszűnése óta a Felnőttképzési Intézet andragógia, kulturális mediáció és könyvtárpedagógia mesterszakos hallgatói viszik tovább a hagyományt.

A konferencia szervezésében a Felnőttképzési Intézet minden évfolyama, képzése és oktatója részt vesz valamilyen formában, akár úgy is, hogy értő, érintett közönsége a konferenciának. Hegedűs Gábor projekt-fogalma kiemeli, hogy olyan tanulási-tanítási stratégiáról van szó, amely feloldja a hagyományos osztály- és tanóra kereteket is (Hegedűs 2009: 11). A KMK esetében nincs olyan kurzus, amelynek a keretei lehetővé tennék a konferencia szervezését, és nem is lenne életszerű, működőképese, ha pl. hétfő délelőtt 10 órától 11:30-ig foglalkoznának a projekttel a hallgatók. A projekt megvalósításához szükségesek technikai eszközök (pl. számítógép, internet, telefon, fax, fénymásoló, nyomtató) is, így alakult ki a KMK-iroda elnevezésű szoba a Felnőttképzési Intézet épületében. Ebben az irodában rendelkezésre állnak a szervezéshez szükséges technikai feltételek, és ezt csak a KMK vagy más intézeti programok szervezésére használhatják a hallgatók az egyetemi épület nyitva tartási idejében. Itt tároljuk az előző konferenciák dokumentációit, anyagait is.

A projekt szervezeti hálójában fontos helye és szerepe van a tanári mentornak. Hortobágyi Katalin szerint a pedagógiai projekt létrejötte, pusztá léte a tanár magatartásán múlik, ugyanis csak az a tanár tud pedagógiai projekkel operálni, aki emberi és pedagógusi meggyőződésből akar engedelmes emberek helyett felelős embereket, végrehajtók helyett alkotókat nevelni. Ehhez pedig át kell lépni egy másik paradigmába, amelyben a tanár irányító szerepe szinte észrevétlenül van jelen az együttműködés minden mozzanatában: a közös tervezésben, szervezésben, végrehajtásban és ellenőrzésben (Hortobágyi 2002: 15). A megváltozott tanár és diák szerep, a partneri viszony azt jelenti, hogy mindkét fél a saját felelősségével arányos feladatokra vállalkozhat, és ezzel arányos jogok birtokosa lehet (Hortobágyi 2002: 14). Ezt a szerepváltozást a KMK esetében maga a projekt teremtette szituáció, a nem hagyományos helyszín és időpont (KMK-iroda, megbeszélés a büfében, kávé mellett, a tanítási nap végén) is hozta magával. Az oktatói mentor abban különbözik a többi résztvevőtől, hogy több tapasztalata és tudása van. Segíti a hallgatókat abban, hogy szakmai, szervezési és pénzügyi kérdésekben döntéseket hozhassanak. Nem ő hozza meg a döntést, de segít abban, hogy felelős és vállalható döntés születessen. A projekt kreati-

vitást, ötleteket igénylő munkafázisaiban az ösztönző, támogató, elfogadó, motiváló jelenléte érzékelhető. A telefonszáma, az elérhetőségei nyilvánosak, ki van függesztve a KMK-irodában, bármikor hívható. Nyitott, beszélget, megismeri a hallgatókat, figyel, kíváncsi az elképzeléseikre, motivációikra, becsatornázza az ötleteket. Bizalommal van a hallgatók felé, azt sugallja, hogy a hallgatók képesek önállóan tevékenykedni. A 2013-as konferencia értékelésénél úgy fogalmazták meg a hallgatók, hogy a mentortanár jelenléte, telefonszáma a falon olyan volt számukra, mint egy tűzoltó készülék. Tudták, hogy ott van, jelen van és bevethető, ha szükségét érzik. Ha valami probléma adódott, rögtön ránéztek a telefonszámra, aztán átgondolták, hogy hogyan mondják el a problémát, és mielőtt felhívták volna a mentortanárt, már rájöttek, hogy mégsem ég a ház.

Az elmúlt 25 év alatt tanári mentorként tevékenykedett Hetesi Erzsébet, Rigó Jázon, T. Molnár Gizella, Szirmai Éva és Sütő Erika. Szirmai Éva érdeme a Közművelődési Konferencia hivatalos napilapjának, a KéMeK-nek az elindítása és gondozása is. A művelődésszervező főiskolai képzés média szakirányának vezetőjeként fontosnak tartotta, hogy az újságírás, szerkesztés és lapkiadás alapjait a gyakorlatban is elsajátíthassák a hallgatók. A projekthét tanszéki/intézeti fontosságát jelzi, hogy a tanszékvezetők, intézetvezetők is mentortanárai voltak a konferenciának. A tanulmány írója hallgatóként is részt vett a KMK szervezésében, majd 2011-től lett a konferencia oktatói mentora.

A továbbiakban a projekt megvalósításának lépéseit a XX. Közművelődési Konferencia példáján keresztül mutatom be. A tervezés, szervezés, kivitelezés és értékelés folyamatát a 2011-ben megvalósult konferencia alapján ismertetem.

A 2010 őszén kiírt pályázatra három munka érkezett. Az intézet oktatóiból, az előző KMK szervezőiből és a hallgatóink által létrehozott „Életen át!” F fiatal Andragógusok Közhasznú Egyesületének elnökéből álló zsűri választotta ki a legalaposabban átgondolt, szakmainak és megvalósíthatónak vélt pályázatot. A győztes pályázatot négy másodéves hallgató: Pap Luca, Bocskai Dávid, Ipacs Virág és Aszódi Nándor készítette. A konferencia kijelölt időpontja 2011. március 28 – április 1.

A fő téma és a probléma, ami a hallgatókat érdekelte, összefüggésben állt a képzés átalakulásával. A művelődésszervező főiskolai képzés megszűnésével, illetve a helyére lépő andragógia (művelődésszervező specializáció) BA képzéssel kapcsolatos kérdések érdekelték a pályázatírókat, akik azért választották az andragógia alapszakot, mert azt hitték, hogy ez egyenes folytatása a régi művelődésszervező képzésnek. A felnőttképzés és a kultúráközvetítés különbsége és kapcsolata, múltja, jelene, jövője foglalkoztatta a hallgatókat. A tervezett szakmai programot úgy állították össze, hogy a felnőttképzésben és a kultúráközvetítésben dolgozó elismert szakembereket szólaltattak meg. A tervezett program pozitívuma volt az is, hogy előadások helyett kerekasztal-beszélgetésekben, interaktív megoldásokban gondolkodtak. A pályázat újdonsága volt a KMK arculatának megújítása, a logó, a dizájn, és a KéMeK grafikai modernizálása.

A konferenciát megvalósító szervezeti modell 12 stáb munkájára épült, a négy pályázatíró pedig a stábok munkáját koordinálta, maguk között is felosztva azo-

kat a területeket, amelyekhez jobban értettek. A 2011-es KMK stábjai: Program-szervező, Videó, Újság, Fotó, Pénzügy, PR–Marketing–Szponzor, Protokoll, Rendező, Kreatív, Hostess, Vendéghallgatói kapcsolattartó és Sajtóreferens (ld. 1. kép).

A nyertes pályázatírók első feladatai közé tartozott a hallgatótársak toborzása, megnyerése a közös munkához. Ismertették a pályázatot, az elképzeléseiket, a lehetséges feladatokat. Fontos hangsúlyozni, hogy sosem az elfogadott pályázatot kellett szigorúan megvalósítani, az csupán kiindulásul szolgált. A szervezés során változtak a programok, a konkrét lehetőségekhez igazodtak az eredeti elképzelések. A pályázat azért volt fontos, hogy a legmotiváltabb hallgatóknak legyen elképzelésük arról, hogy mit akarnak csinálni, gondolják át, hogy nekik aktuálisan miről szólhat a konferencia, hogyan lehet megvalósítani, tervezzenek, gondoljanak végig egy projektet.

A stábok megalakulása után elkezdődött a közös munka. A KMK szervezésének történetében 2011-től az intézet pszichológus kollégái, Démuth Ágnes és Sipka Tünde a mentortanárral együtt csapatépítő, kommunikációs és konfliktuskezelő tréninget tartottak a konferencia szervezőinek, stábvezetőinek, és ha igény volt rá, az egyes stáboknak is.

A következő munkafázis az volt, hogy ki kellett dolgozni a feladatmegosztást a stábok között és a stábokon belül is. A feladatokhoz időtervet készítették, és megegyeztek abban is, hogy a konkrét munkát ki vállalja, valamint a megvalósításhoz szükséges eszközöket is számba vették. Egy-egy konkrét részfeladaton egyénileg vagy párban is dolgozhattak. Fontos volt tudatosítani, hogy mindenki munkája ugyanolyan fontos, hiszen azon múlik a konferencia sikere, hogy a többiekkel együttműködve valamennyien elvégzik azt a feladatot, amire vállalkoztak. Ezzel elkezdődött a projekt szervezési szakasza (ld. 1. melléklet).

A továbbiakban ismertetem a stábok közösen kialakított feladatait a 2011-es konferencián. A Programszervező stáb feladata értelemszerűen a szakmai és az esti programok szervezése volt. A konferencia előtt egy hónappal már szinte végleges programfüzettel kellett rendelkezni, hiszen a hivatalos személyre szóló meghívókat már akkor postázni kellett.

Az egy hetes konferenciának hagyományosan a következő programfelosztása alakult ki: az ún. 0. napon, hétfőn a vendéghallgatók fogadása, elszállásolása történt, ezen a napon csak esti program van. A XX. KMK-n a 0. napon játékos városismereti túrát szerveztek a vendéghallgatóknak, melynek végállomása az IH Rendezvényközpont volt, ahol folytatódott az „ismerkedési est”. Az intézet oktatóiból, hallgatóiból és a vendéghallgatókból álló csapatok vetélkedtek, és a szakmai, kevésbé szakmai feladatok közben kiválóan lehetett ismerkedni és kapcsolatokat építeni. A vetélkedő feladatainak a kitalálása, az est megszervezése is a Programszervező csapat feladata volt. Az 1. napon, kedden délelőtt a konferencia hivatalos megnyitója zajlott a dékánnal, intézetvezetővel, a szervezőkkel. A 2011-es megnyitón a hallgatókkal, oktatókkal, vendéghallgatókkal, sajtóval együtt körülbelül 250-en vettek részt (ld. 2. kép). Az intézeti hagyományokat követve a megnyitó eseménye volt a Rigó Jázon-díj átadása is, mellyel egykori alapító tanszékvezetőnkre emlékeztünk, a díjat pedig olyan volt hallgató kapta, aki

a szakmában kiemelkedő eredményeket ért el. Az első Rigó Jázon-díjat Máté Barbarának ítélte a bizottság. Az 1., 2. és 3. napon (kedd, szerda, csütörtök) délelőtt és délután szakmai előadások, programok voltak, este pedig az egyetemi élet részeként bulizhattak a hallgatók. Az esti programok szervezésénél figyelembe kellett venni azt is, hogy ha külső helyszínre tervezik, akkor a hallgatótársaknak elég motiváló legyen a koncert vagy a mozi, és kedvezményes legyen a belépő.

A XX. Közművelődési Konferencia szakmai programjai közül kiemelhető az andragógia mibenlétét firtató előadás, melyet ismert szegedi kultúraközvetítő szakemberek, régi népművelők vitája követett. Több kerekasztal-beszélgetést is szerveztek, pl. a felnőttképzés jövőjéről, az új típusú közművelődési színterekről, a színházak jövőjéről, a mai fiatalok olvasási szokásairól, az olvasás-kultúráról. 2011. az önkéntesség európai éve volt, ennek apropóján beszélt az önkéntes munkáról a fiataloknak Miklósa Erika operaénekes. Interaktív programként különféle egyesületek, klubok munkájába leshettek be a hallgatók. A standoknál bemutatkozott az „Életen át!” Fiatal Andragógusok Közhasznú Egyesülete, a Drogcentrum – Fű-vész Klub, az Esélyek Háza, a Wemsical Ifjúsági Egyesület. A 3. napon a szakmai programok után a rendezvény zárásaként állófogadást tartottak. A projektnek azonban ezzel még nem volt vége, a negyedik, pénteki napra a rendezvény utáni feladatok maradtak, a termék visszapakolása, elrendezése is része volt a munkának.

A Programszervező stáb szorosan együttműködött a Pénzügyi stábbal, hiszen adott anyagi keretek között lehetett mozogni. Az előadók utazási költségeinek, tiszteletdíjának a kiszámítása közös feladat volt. Az előadóknak írt felkérő levelek, telefonhívások is kellő átgondolást igényeltek. A Protokoll stábbal együttműködve találták ki, hogy az egyes előadóknak, résztvevőknek milyen jelképes ajándékkal köszönjék meg a részvételt. A XX. konferencia érdekessége volt, hogy a sajtókapcsolatokért egy hallgató felelt, hivatalosan ő nyilatkozhatott a konferenciáról, és ő tájékoztatta a helyi és országos sajtót a konferencia programjáról is.

A vendéghallgatók toborzását, és a velük való kapcsolattartást is egy hallgató vállalta magára, és szorosan együttműködött a Hostess csapattal. A konferencia országossá válásával a szervezők feladatai közé tartozott az is, hogy a többi egyetem andragógus hallgatóit meghívják az egy hetes rendezvényre. A konferencia előtt egy hónappal „turnéra” indultak a szervezők, előre egyeztetett időpontokban meglátogatták az ELTE, a PTE, a debreceni és kaposvári egyetem andragógia szakos hallgatóit, és a programtervvel invitálták őket a szegedi eseményre. Az utazás szervezése, a jelentkező hallgatókkal való kapcsolattartás nagyon komoly feladat volt, hiszen a konferencia presztízse, megítélése is múlott ezen. A vendéghallgatók részvételi díját sokszor az adott egyetem hallgatói önkormányzata támogatta, a konferencián való részvételt pedig szakmai gyakorlatnak is elismerték egyes intézményekben. A szabadkai tanítóképző karról is voltak vendéghallgatók, ők a konferencián való részvételt tanulmányi jutalomként kapták az intézményüktől. A vendéghallgatók fogadása, elszállásolása, szegedi kalauzo-

lása a Hostess stáb feladata volt. A részvételi díj a kollégiumi szálláson és az étkezésen túl a helyi kedvezményes utazási bérletet is tartalmazta. 2011-ben 76 vendéghallgató vett részt a konferencián.

A Pénzügyi stáb kapcsolatban volt az összes többi stábbal. A stábban dolgozóknak meg kellett ismerniük, hogy hogyan működik az egyetemen a számlák kifizetése, mi fizethető készpénzzel, mi átutalással. Árajánlatokat kértek, és felelősen eldöntötték, hogy az adott szolgáltatást, pl. az étkeztetést vagy a KéMeK nyomdai munkálatait melyik cégtől rendelik meg. A számlák mellé elszámolt vagy megrendelést írtak, szerződéseket csatoltak. Az átutalásos számlához szükség volt az intézet pecsétjére. A hivatalos pecsétért egy hallgató vállalt felelősséget. Az előadók utazási költségeinek térítése is sajátos ügyintézészt jelentett. Fel kellett mérni a bevételi forrásokat, az intézeti, a HÖK-ös és a pályázati keretet, a vendéghallgatók részvételi díját, a szponzori támogatásokat, és azt, hogy ehhez képest milyen kiadások jelentkeztek. A kiadásokat és a bevételeket táblázatban vezették, saját maguknak is dokumentálták a számlák fénymásolatát. Ezeket a feladatokat is önállóan végezték a hallgatók, a mentortanár csupán közvetítő és segítő volt a hivatalos ügyintézésnél.

A pénzügyesek a PR–Marketing–Szponzor stábbal tartottak szoros kapcsolatot. A 2011-es konferencia szponzorai között volt többek között az SZTE Felnőttképzési Intézete, az „Életen át! Fiatal Andragógusok Közhasznú Egyesülete, az SZTE JGYPK HÖK, az SZTE EHÖK, a JATE-klub, az IH Rendezvényközpont, az SZTE Klebelsberg Könyvtár, a Százszorszép Gyermekeház, a REÖK (Regionális Összművészeti Központ), a JUGYU Klub, a Belvárosi Mozi, a Nyugi presszó, az ArtStab Kulturális Egyesület, az Agro-Békés Kft., a Károlyi Mihály Kollégium, a Boci Tejjívó. A szponzorok felkutatása, a megfelelő kapcsolattartás is komoly feladatnak számított. A szponzori kedvezmények, díjmentes szolgáltatások nélkül aligha valósulhatott volna meg a projekt.

A Videó, Fotó és Újság stábnak leginkább a rendezvény ideje alatt volt feladata. A videósok felvették az egész konferenciát, több kamerával, vezérlőpulttal dolgoztak. Ennek a munkának a része volt az is, hogy az előadóktól beleegyező nyilatkozatot kértek arról, hogy rögzíthető és a későbbiekben felhasználható az előadásukról készült felvétel. A Fotó stáb az Újság stábnak is készített képeket, de a konferencia honlapjára is minden nap kerültek fel új fotók. Az Újság stáb feladata értelemszerűen a KéMeK írása, szerkesztése, kiadása volt. A KéMeK-nek egy-egy konferencia alatt öt száma jelent meg. A konferencia első napján a beharangozó lapszámot vehették kézbe az érdeklődők, illetve minden napról készült egy-egy szám tudósításokkal, interjúkkal, beszámolókkal, későbbi programajánlókkal.

A szerkesztőség egy külön tanteremben volt berendezve, számítógépekkel, internettel, diktafonnal felszerelve. A KéMeK stábja folyamatosan követte a konferencia programját, riportok, tudósítások, interjúk készültek a nap folyamán. A szerkesztő estére összeállította az újságot, a korrektor elvégezte a javításokat, a tördelő pedig előkészítette a nyomdai munkát, és reggel a konferencia résztvevői már kézbe is vehették az aktuális számot. 2011-ben a KéMeK felelős kiadója Bocska Dávid volt, főszerkesztője Kovács Bernadett, a tördelő Szőke Csaba. A

stábot öt újságíró és négy fotóriporter alkotta. Az újság az E-Press nyomdában készült 300 példányban (ld. 2. melléklet).

A Kreatív stáb nevet kapta az a csapat, amelynek az volt a feladata, hogy a Felnőttképzési Intézet épületét, tantermeit, folyosóit dekorálja, rendezze be a konferencia idejére. Képeket, fotókat, poszttereket, molinókat, tablókat, útmutató táblákat készítettek, hogy a helyszín külsőségeiben is más legyen, mint a szokványos tanterem, oktatási épület. A Rendező stáb feladata volt a termék aktuális programhoz való berendezése és a konferencia utáni visszarendezés. A Hostess csapat a vendéghallgatók patronálása mellett az információs pultot is működtette a konferencia ideje alatt.

A projekt kivitelezési szakasza maga a konferencia hete, amikor megvalósult mindaz, amit a hallgatók hónapok óta terveztek, szerveztek. A konferencia lebonyolítása újrarendezte a szervezési szakaszban kialakult egyes stábokat, például a Kreatív csapat munkája a konferencia kezdetéig befejeződött, így a csoporttagok más-más feladatot is tudtak vállalni. A konferencia alatti teendőkről újra listát készítettek, és forgatókönyveket írtak. A stábok újra kialakították a konferencia idejére a konkrét munkabeosztást. Az Újság stábjában felosztották egymás között, hogy ki írjon egy-egy programról. A Programszervező stábjában megbeszélték, hogy ki fogadja az adott vendéget, a Pénzügyeseknél ki fogja rendezni a hivatalos ügyeket (útiköltség, szerződés, számla) egy-egy előadóval. A Rendező és a Hostess stáb tagjai a programszervezőkkel együttműködve alakították ki a munkarendjüket. Megbeszélték, hogy egy-egy előadásra, programra hogyan kell berendezni az adott termet, és a protokollal is egyeztettek. A szervezési és a kivitelezési szakaszban 60-70 hallgató munkáját kellett koordinálni, és ehhez nagyon pontos, minden részletre kiterjedő forgatókönyveket készítettek maguknak a konferencia egészére, a stábokra és egy-egy konkrét programra vonatkozóan is (ld. 3. melléklet).

A projekt értékelő szakaszára egy héttel a konferencia zárása után került sor, hogy legyen idő a történetek átgondolására. Az értékelő megbeszélés nem csupán formai lezárása volt a munkának, hanem a tanulási folyamat szerves része, magából az értékelésből is sokat tanulhattak a résztvevők. A hallgatók legalább olyan izgatottan várták és készültek rá, mint magára a konferenciára. Az értékelésnél arra törekedtünk, hogy több szinten történjen. Az oktatói, a szakmai értékelés mellett legalább olyan hangsúlyos szerepet kapott a hallgatók értékelése és önértékelése is. A projekt megfelelően szervezett és lebonyolított értékelésének céljaként Szivák az önismeret fejlesztését, a reális, pozitív énkép megerősítését, a csoportkohézió erősítését, a nyílt, őszinte visszajelzés gyakorlását, a tanulás folyamatáról való gondolkodást jelöli meg (Szivák 2010: 2). Az értékelés azt jelentette, hogy az aktuális konferencia milyenségét, minőségét, és magát a létrehozás folyamatát apró elemeire bontva megbeszéltük. Ugyanazt a dolgot több szempontból is láthattuk: a cselekvő hallgató, a csoporttársak szemszöge, a mentortanár és a konferencia programjain szakmai látogatóként jelen lévő többi oktató szempontja sokkal komplexebb és összetettebb képet rajzolt a projektmunkáról az értékelés során. 2012-től SWOT-analízist is alkalmaztunk az értékelés-

nél. A megbeszélés után a hallgatói önértékelés része volt az is, hogy a KMK projektben részt vevő hallgatóknak beszámolót kellett írniuk a saját munkájukról, arról, hogy miben fejlődtek, mit csináltak jól, min lehetett volna változtatni stb. A hallgatói önértékelés része volt az is, hogy javaslatot kellett tenniük saját munkájuk óraszámára, a projektben való részvétel ugyanis beszámítható volt a 180 órás szakmai gyakorlatba. A tapasztalatok azt igazolják, hogy a körülményeket figyelembe véve, a társak munkájához viszonyítva nagyon pontosan meg tudták határozni saját munkájuk értékét. Az összetartozás érzése, a közös cél, a csoportban dolgozás élménye, a társak és az oktatók elismerése volt a legnagyobb motiváció számukra. Önmaguk fejlődésének értékelésénél a felelősségvállalást, az együttműködést, az önálló munkát, a döntést, a munkafegyelmet emelték ki. A KMK szervezői saját bevallásuk szerint a projektmunka során sokkal felelősebbek lettek, hiszen érezték annak a súlyát, hogy hivatalosan az SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézetét képviselik minden lépésükkel, döntésükkel, megnyilatkozásukkal. A KMK megvalósítása során saját élményű, életszerű, használható tudást szereztek a hallgatók.

Összegzésképpen elmondható, hogy az SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézete és jogelődje, a Közművelődési Tanszék 25 évvel ezelőtt már alkalmazta a projektpedagógiát, ami nemcsak az ország többi művelődésszervező képzésében volt példanélküli, hanem sokáig a felsőoktatásban is. A KMK nem csupán egy hallgatók által szervezett konferencia, hanem egy olyan közös élmény is, amely összetartja a közösséget, azokat, akik valamilyen formában részt vettek benne. Egykori hallgatóink, volt KMK-saink visszajárnak a konferenciára, és gyakorló kultúráközvetítő szakemberként, felnőttképzőként, újságíróként mutatnak példát az újabb generációnak. A kérdés csupán az, hogy vajon lesz-e folytatás.

Irodalom

- M. Nádasi Mária 2003. *Projekttudás*. Gondolat, Budapest.
- Hortobágyi Katalin (szerk.) 2002. *Projekt kézikönyv*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.
- Hegedűs Gábor 2009. A projektpedagógia elmélete és gyakorlata az oktatásban. In Hegedűs Gábor (szerk.) *Progresszív pedagógiák gyakorlata*. Reálistúdió Oktatási és Kereskedelmi Bt., Budapest.
- Szivák Judit 2010. Mitől projekt, miért projekt? In Bányai János – Szivák Judit (szerk.) *MódszerLesen: kompetenciafejlesztő módszerek tanároknak*. Raabe Kiadó, Budapest.

Mellékletek

1. A XX. Közművelődési Konferencia a pályázatírói és stábvezetői
2. A XX. Közművelődési Konferencia megnyitója
3. Emlékeztető a hallgatók projektmegbeszéléséről
4. A 2011-es konferencia ismerkedős estjének forgatókönyve
5. KéMeK



1. kép: A XX. Közművelődési Konferencia a pályázatiírói és stábvezetői
Forrás: a KMK archívuma



2. kép: A XX. Közművelődési Konferencia megnyitója
Forrás: a KMK archívuma

Emlékeztető

III. megbeszélés 2010. december 7.

- 1) Megbeszéltük, hogy Kovács Bernit felkérjük Móni helyére.
- 2) Megbeszéltük, hogy a **vizsgaidőszak fontos** a KMK szervezésében, ezért törekedni fogunk arra, hogy meg tudjuk oldani a találkozásokat.
- 3) Felhívtam a figyelmeteket, hogy az **ismeretlen számról jövő hívás** feltehetően a KMK irodából jön, vegyétek fel! Ha nem megy, hívjatok vissza engem, mert én vagyok a telefonos kisasszony!
- 4) Beszéltünk a plakátok kihelyezéséről, ezt meg is tettük a megbeszélések után (köszönöm Juci, Eszti, Nándi). Illetve az e-mailt is megírtam a közös címekre.
- 5) Megkértük Timit, hogy írja meg az **előadóknak küldendő promóciós szöveget**.
- 6) Kértünk Titeket, hogy váljatok **önállóvá**, kezdjeteك hozzá a munkához, mert az idő telik. Megbeszéltük, hogy kéthetente mindenki ír a **fórumra egy összefoglalást** arról, hogy mit tett az adott időszakban.
- 7) Sanyi felvetésére megbeszéltük, hogy minden stábvezető ír egy, a KMK idejére vonatkozó **forgatókönyvet a saját stábját illetően**. Ez segít átlátni a dolgokat, a megírása alatt mindenki átgondolhatja, hogy mit is szeretne.
- 8) BrainStormingot tartottunk a **programmal kapcsolatban**, és megbeszéltük, a fórumra is írhatja mindenki az ötletét nem csak a programmal, de a szponzorokkal kapcsolatban is.

Virág

S

1. melléklet: Emlékeztető a hallgatók projektmegbeszéléséről
Forrás: a KMK archívuma

Sodrásban

0. nap						
hétfő	időpont	helyszín	program	megjegyzés	felelős	eszközigeény
IH Rendkp.	18:00 - 18:30	IH Café	átjutás, majd megérkezés az IH-ba	lejelentkezés	Pap Luca, Ipacs Virág	3 boríték, felvágott számok, 250 pohár, 4 alkoholos filc, projektor vászon, Nándi laptop,a/4espapír 50 db, feladatok, 400 szalvéta, tollak, 8 programhenger
	18:30 - 19:30	IH Café	Café berendezése, DJ cucc bepakolása, poharak betűzése, welcomedrink kitöltése	Bajusz Attila értesítése a hangosításról, asztalok rendezése az előre megbeszéltek alak szerint	Nacsa Judit	hosszabbítók, asztalok, székek, poharak, filcek, SŐR (számla róla a sulinak - ne legyen benne, hogy alkohol)
	19:35 - 19:45	IH Café	"B" játék a 1. csapatnak		Ipacs Virág	
	19:45 - 20:00	IH Café	"A" játék az 1. és 2. csapatnak		Ipacs Virág	
	19:55 - 20:00	IH Café	3.csapat beérkezése, bevonulás az IHba	ajtónál kalapból húzás	Ipacs Virág, Pap Luca	borítékok(tanárok, vendégek, mi), számok benne
	20:00 - 20:15	IH Café	csapatok kialakulása, asztalfoglalás	hostessek a feladatokkal várják őket	Schön Eszter	
	20:15 - 20:20	IH Café	köszöntő, welcomedrink elfogyasztása	egybe a pohár alján játékkal	Nagy Noémi, Lajkó Zoltán, (Ipacs Virág)	
	20:20 - 20:30	IH Café	pohár alján betű játék megoldása	hostess teszi fel a kezét, így nézzük a sorrendet	Nagy Noémi, Lajkó Zoltán, (Ipacs Virág)	mi van a móra ferenc múzeum homlokzatán?-> a közművelődésnek
	20:30 - 20:45	IH Café	névismerkedős játék	5 perc alatt minél több keresztnév megjegyzése, majd ember kiválasztása, papírra leírása	Nagy Noémi, Lajkó Zoltán, (Ipacs Virág)	papír, toll
	20:45 - 21:00	IH Café	szórómi, puzzle, képrejtvények megoldása	hostessek egyszerre odaadják, gyorsaság ér pontot a megoldás mellett	Nagy Noémi, Lajkó Zoltán, (Ipacs Virág)	puzzle, képrejtvények, szórómi, tollak, papírok
	21:00 - 21:45	IH Café	iskolák bemutatása	mindenkinek 5 perc van, ezt be kell tartani! Gyors váltásra törekedjünk!	Nagy Noémi, Lajkó Zoltán, (Ipacs Virág)	projektor, laptop
	21:30	IH Café	The Fiction Stop fogadása		Pap Luca	passok, karszalagok
	21:45 - 22:15	IH Café	pizzázás, The Fiction Stop bepakolása, teremrendezés	mindenkinek 1 szelet jár	Bodó Brigitta, Nacsa Judit	szalvéták, kések
	22:15 - 23:00	IH Café	The Fiction Stop koncert		Pap Luca	
	23:00 - 23:30	IH Café	kipakolás, bepakolás Tominak, cigiszűnet, bszélgetés a Tisza teremben	erős fiúk segítsenek a Tominak	Aszódi Nándor	
	23:30 - 02:00	IH Café	Dj Max	utolsó számok 01:45 körül	Aszódi Nándor	
	22:00 - 02:00	Tisza Terem	beszélgetés, cuccok lepakolhatóak érkezéskor			

2. melléklet: A 2011-es konferencia ismerkedő estjének forgatókönyve
 Forrás: a KMK archívuma



3. kép: KéMeK-címlapok

Múzeumi tárlatvezetések mint gyakorlati programok a szegedi Andragógia és Kulturális mediáció képzésben

Újvári Edit

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Felnőttképzési Intézet

Tanulmányomban a szegedi képzőművészeti kiállításokon zajló hallgatói tárlatvezetéseket szeretném bemutatni, amelyek 2014-ig szerves részei voltak képzésünknek.¹ A múzeumi kultúrárközvetítés, mint oktatási program terén elért eredményeinket konkrét, specializációba illeszkedő kurzuscsoport is megalapozta. Intézetünk két szakcsoportjának, a Könyvtár- és Múzeumpedagógiai Szakcsoportnak, valamint a Kultúramediátor Szakcsoportnak az oktatói, a múzeumi szférából meghívott óraadó oktatókkal kiegészítve, Viskolcz Noémi vezetésével vállalkoztak arra, hogy az Andragógia – Művelődésszervező BA képzés 5–6. szemeszterében 25 kreditértékű Múzeumpedagógia specializációs képzést indítsanak, amelyet a 2009–2014-es tanévekben 15–20 fős hallgatói csoportokkal működtött.

A képzésben a JGYPK Felnőttképzési Intézet részéről Viskolcz Noémi főiskolai tanár, specializáció felelős, Könyvtár- és múzeumpedagógiai szakcsoportvezető, valamint Újvári Edit egyetemi docens, Kultúramediátor szakcsoportvezető vett részt (Viskolcz 2009: 90–92).² Óraadóként Joó Julianna művészettörténész, múzeumpedagógus (KOGART), Kiss Erika művészettörténész, főmuzeológus (Magyar Nemzeti Múzeum), Medgyesi Konstantin, történész és Hegedűs Anita PR munkatárs (Móra Ferenc Múzeum) kapcsolódott be a hallgatók oktatásába. A specializációs képzésben a Múzeumpedagógia, A múzeumok és a műgyűjtés története, az Általános muzeológia, Kiállítás szervezés, Múzeum-kommunikáció, Művészettörténet – műelemzési elmélet és gyakorlat tartozott bele. A szakmai gyakorlat, amely a két szemeszterben összesen 30 órából állt, a szegedi múzeumokban zajlott, amelyre a JGYPK Interaktív Természetismereti Tudástára, a Móra Ferenc Múzeum és a szecessziós Reök-palotában működő Regionális Összművészeti Központ (REÖK) biztosított lehetőséget. Emellett szegedi városrésztákra is sor került múzeumpedagógus hallgatók vezetésével, a Joó Julianna múzeumpedagógus által szerkesztett *Stukkó nyomában* című múzeumpedagógiai füzet alapján.

¹ A tanulmány kiindulópontja a 2015. május 13-án Pécsen megrendezett IV. Múzeumandragógiai Konferencián elhangzott *Múzeumandragógia a Szegedi Tudományegyetem képzési programjában* című előadásom.

² Viskolcz Noémi az I. Magyarországi Múzeumandragógiai Konferencián a *Kettő az egyben: múzeumpedagógiai képzés és gyakorlati hely kialakítása a Szegedi Tudományegyetemen* címmel tartott előadást a képzésről, valamint az SZTE JGYPK központi épületében kialakított Tudástár múzeumi projektről. (Az előadás írott változata: Viskolcz 2009: 90–92.)

A felnőtt csoportokat, elsősorban egyetemistákat célzó, szegedi múzeumokban zajló múzeumi tárlatvezetések tehát a Múzeumpedagógia specializáció gyakorlati programjai közé illeszkedtek. A hallgatók mind az őszi, mind a tavaszi szemeszterben egy-egy szegedi tárlathoz kapcsolódó csoportos tárlatvezetésre készültek fel Újvári Edit koordinálásával. A programok számos kompetencia fejlesztését tették lehetővé, olyan aktivitást ösztönöztek, amelyben együtt valósulhatott meg az egyéni kutatómunka révén az önképzés, a csoportmunka, érvényesülhetett a csoportdinamika. A művészettörténeti és műelemzési ismereteket e programok révén „élesben”, tárlatismertetéseken lehetett alkalmazni és egyben elmélyíteni. Mindeközben nagy hangsúly helyeződött a múzeumi környezet értékére, az eredeti alkotások körében zajló ismeretszerzés jelentőségére, a modern, kortárs művészet interpretálásának lehetőségére. Az alkotások ismeretése során a képelemzés, a technikai információk, az alkotóra és az alkotásra vonatkozó ismeretek átadása kiegészült a tárlatnézésen résztvevők aktivizálásával, önálló vélemények megfogalmazásának ösztönzésével. Ezáltal a projekt-módszertant is gyakorolták a hallgatók, hiszen a rendszerszemlélet, a folyamatban való gondolkodás, az összefüggések megvilágítása, az alaposág, az aktivitás és az összehangolt csoportmunka egyaránt jellemzője volt a tárlatvezetések előkészítésének és lebonyolításának (Victor 2011: 117). A tárlatvezetői programok struktúrájának tudatos kidolgozására is nagy hangsúlyt fektettünk.

Például a 2011–12-es tanév őszi félévében a Móra Ferenc Múzeum Csontváry kiállításán – alapos felkészülést követően – tárlatvezetést tartottak az Andragógia BA – múzeumpedagógus specializációs és Kultúrmediátor MA szakos hallgatók egyetemista csoportoknak (ld. 1. kép). A Csontváry életmű keresztmetszetét bemutató kiállításon a hét tárlatvezető hallgató egymáshoz kapcsolódó képismertetői áttekintést adtak az alkotó pályájának főbb szakaszairól, jellegzetes stílusáról, a művek tartalmi vonatkozásairól és formai jegyeiről.

A hallgatóknak lehetősége volt a REÖK képzőművészeti önképzőköréhez csatlakozva, az aktuális tárlatok feldolgozásának keretében egy-egy tárlatvezetési programba is bekapcsolódni. A 2008–2013 között egyetemisták számára meghirdetett, Cserjés Katalin és Újvári Edit vezetésével működő önképzőköri foglalkozásokon, és az ennek keretében szervezett „Csoport vezet csoportot” címmel tartott tárlatvezetésekén számos, múzeumpedagógia specializációs hallgató vett részt. Valódi kultúraközvetítői szerepet élhettek át a tárlatvezetők, mikor a programra érkező érdeklődők előtt kellett bemutatni a műveket. A tárlatvezetéseket sikerélményként megélő hallgatók általában bekapcsolódtak az újabb tárlatvezetési programba is, illetve arra is volt példa, hogy a REÖK nyílt napjain önkéntes tárlatvezetőként több csoport számára is ismertetőket tartottak, amelyről rendkívül jó visszajelzések érkeztek. A múzeumi kultúraközvetítés tapasztalata többek között az volt, hogy különösen sikeres a tárlatvezetési program, ha azonos korosztályból kerül ki a tárlatnéző és a tárlatot ismertető.

Például a 2011. őszi félév REÖK-beli tárlatvezetési programját az „INTONÁCIÓ – Magyar Képzőművészek és Iparművészek Szövetsége Kiállításán” rendeztük meg. A kortárs művészettel való ismerkedés mindig nagy kihívás, mind a tárlatvezetők, mind a tárlatra érkezők, a befogadók számára. Hiszen a képzőművészet iránt érdeklődők többségének esztétikai érdeklődését és értékítéletét az európai

művészettörténet, festészet kanonizált értékei, a klasszikus stíluskorszakok befolyásolják, az impresszionizmus és a posztimpresszionizmus korszakaival be-
zárólag. A 20. század avantgárd irányzataival kapcsolatban már kevesebb az ismeret és ezzel egyenes arányban az érdeklődés és a nyitottság. A befogadást megnehezíti a modern korszak irányzatainak heterogenitása „provokatív sokfélé-
sége”, a kanonizált klasszikus értékeken, hagyományon túl az egymás egymással is vitatkozó érték szemléletek (Hegyí 1986: 19). A modern és kortárs művészet
folyamatainak a művészettörténeti műelemzési kurzusokon, valamint az önkép-
zőkörü foglalkozásokon történő megismerése, a 20. század második felének jel-
legzetes irányzatainak megnevezése, megismerése és jellemzése biztosította azt
a nélkülözhetetlen háttértudást, amellyel a tárlatvezetők a vállalt, konkrét alkotás-
bemutatásokhoz további anyagot tudtak keresni, és e tájékozódási pontok
alapján műismertetésre vállalkozhattak (Hegyí 1986: 465–477; Walther 2011).
Hiszen a kultúráközvetítést minden esetben elmélyült tudás kell, hogy megalapo-
zza. Talán éppen a kihívás miatt fontos és érdekes feladat egy kortárs tárlatról
figyelemfelkeltő ismertetést nyújtani (ld. 2–4. kép). Ennek a tárlatvezetői pro-
gramnak a sikere is azt bizonyította, hogy nemcsak a tárlatvezető hallgatók, ha-
nem az érdeklődők számára is igaz élménnyé válhat egy kortárs képzőművészeti
kiállítás.

A múzeumi kultúráközvetítés hagyományos felnőttoktatási módszereit, az ismer-
tetető előadást, a vitát, a galériabeszélgetést és a tárlatvezetést alkalmazva,
úgy vélem, a tárlatvezetési programokba bekapcsolódó hallgatók elmélyült ismeretekre
tehtek szert (Koltai 2010: 74). Aktív szerepvállalásukkal kommunikációs készségeik
is fejlődtek, miközben a hallgatóság felé közvetítették a tárlat értékeit,
valamint az azzal kapcsolatos gazdag ismeretanyagot.

Jelenleg elsősorban az Andragógia MA képzésébe illeszkedő múzeumandragógia
kurzus képviseli ezt a fontos szakmai területet. 2013-tól kezdődően, a 4. sze-
meszterben a leendő andragógus szakemberek képzési struktúrájába illesztve a
múzeum és az andragógia metszéspontjára koncentrálnó kurzus lehetőséget bizo-
sít a múzeumi oktatás, önművelés és kultúráközvetítés jelentőségének és lehe-
tőségeinek tudatosítására. A kurzus során, előadás formájában megismerked-
nek a hallgatók a múzeum és az oktatásformák kapcsolatrendszerével, valamint
a múzeumandragógiai esettanulmányokkal. Egy képzési program elkészítése so-
rán pedig egy-egy konkrét múzeumi intézmény keretei között reálisan megvaló-
sítható múzeumandragógiai tervezet kidolgozására is sor kerül. Ennek révén a
hallgatók alapos betekintést nyernek egy általuk választott múzeum intézményi
szerkezetébe, az ott folyó múzeumi mediációról interjú készítés során szereznek
ismeretet, amelyet kiegészít a múzeum honlapjának elemzése. A megismert in-
tézményekbe tervezett múzeumandragógia programok és annak referátumok
keretében történő prezentálásai jó alkalmat teremtenek a múzeumok ezen sze-
repének átgondolására is. Ezáltal a gyakorlati életben is kézzelfoghatóvá válik az
az elméleti tudás, amelyet a Santiago de Chilébe tartott Nemzetközi Muzeológiai
Konferencia (1972) az új múzeum („museo integral”) egyik kiemelt kulcsfogal-
maként határozott meg: a decentralizáció. Ennek megfelelően a múzeumok mű-
ködési elvei között hangsúlyozták a témák orientációját, azaz a kiállítások tartal-
mának hozzáigazítását a helyi adottságokhoz, valós igényekhez, valamint a kiál-
lításokhoz kapcsolódó képzési programok megvalósítását (Waidacher 2011: 69).

A Múzeumandragógia kurzus hangsúlyt helyez a múzeumelméleti alapfogalmak és a múzeum mint intézmény történeti fejlődésének megismertetésére is. Nagyon fontos, hogy a hallgatók tisztában legyenek a múzeum története során kialakuló, klasszikus és változó szerepekkel, az utóbbi évtizedekben markánsan megújuló küldetéstudattal, amely éppen a múzeumandragógia, a sokrétű múzeumi mediáció jelentőségét bizonyítja (Lakner 2010: 20). Amint arra Giovanni Pinna is felhívja a figyelmet, a modern múzeum feladatai a hagyományos szerepeket újjal gazdagította. A kulturális javak birtokbavétele, az örökség megőrzése és gondozása, a kultúrateremtés és kutatás a 20. század második felétől kiegészült a kultúráközvetítés és közzététel funkcióival, az oktató, nevelő tevékenységgel. A múzeum eredeti, elit funkciói tehát kibővültek, osztályadalmi szintűvé váltak (Binni – Pinna 1986: 120). Fontos, hogy a hallgatók megismerjék a jelenlegi folyamatokat is, a Guggenheim-filozófia 1980–90-es években történő érvényre jutását, a múzeumi funkcióváltás jelenségeit, „a tudományos kutatóhelytől a művelődés, szórakozás, társasági igények” intézményévé váló múzeumot, amely az élményközpontúság, a magas kultúra mellett a kisebbségek, kulturális másság bemutatását is hivatott képviselni (Lakner 2010: 20). Az andragógia kereteibe szorosan illeszthető a tanulásméletek révén az, hogy a modernitás „monológyszerű” múzeumától, az egyoldalú kommunikációt, ismeretátadást érvényesítő formáktól a „dialógusszerű múzeum” felé történik a haladás, tudatosan vállalt törekvés a „részvétel-orientált megközelítés”, a múzeumi munkában is érvényesülő aktív tanulás-elméletek hatásainak köszönhető (Mason 2012: 131–132).

A Kulturális mediáció MA 2011-től kezdődően nappali és levelező tagozatos formában is zajlik. A 4. szemeszterben sorra kerülő „Intézményi és művészeti mediáció” kurzus-blokk ad lehetőséget a múzeumi kultúráközvetítéssel kapcsolatos ismeretek átadására, az alábbi kurzusokkal: A kortárs művészeti mediáció formái és terei; A kulturális mediáció tradicionális intézményei – a múzeum új szerepeiben. A felnőtteknek szóló kultúráközvetítés gyakorlatának sajátos formájára ad lehetőséget a 2. szemeszterben tartott Regionális és lokális kulturális identitás kurzus, melyhez kapcsolódóan a hallgatók a 3. szemeszter elején a minden év szeptemberében megrendezésre kerülő Kulturális Örökségnapok egyik szegedi rendezvényét tervezik és valósítják meg. Az európai/országos programokba illeszkedően a szegedi városséták a lokális kulturális értékekre hívják fel a figyelmet, amelyen elsősorban érdeklődő helyi lakosok szoktak részt venni (ld. 5. kép).

Képzéseink gyakorlati programjai között, ahogy korábban már kitértem rá, a felnőtt csoportoknak meghirdetett múzeumi tárlatvezetésre is volt lehetőség, amelynek a múzeumpedagógus specializációs BA-s hallgatók mellett az MA-s hallgatók is rendszeres, aktív résztvevői voltak. Hallgatóink sikeres tárlatvezetést tartottak többek között a REÖK Miró litográfiáit bemutató kiállításán is (ld. 6. kép). A képzéshez kapcsolódóan, tudományos diákköri munka során egy speciális múzeumandragógiai programot szervezett két kulturális mediáció MA-s szakos hallgatónk, Boháti Dóra és Mihályfi Judit, amelyet a JGYPK Tudástárában valósítottak meg 2012. novemberében (ld. 7. kép). A „*Lásd, halld, érezd!*” Múzeumi kultúráközvetítés fogyatékkal élők számára című program nyomán készített TDK dolgozat – Újvári Edit témavezetésével – 2013-ban a XXXI. OTDK

Kulturális mediáció tagozatában I. díjat nyert el. Ugyancsak kultúráközvetítés témakörben ért el első helyezést Sümei Nóra Kulturális mediáció MA szakos hallgató a *Tiéd a város: Szeged gyerekeknek. Módszertani kutatás és projektterv egy városismertető munkafüzet megvalósításához* című dolgozatával a Debreceni Egyetemen rendezett XXXII. OTDK 13. szekciójában. Úgy vélem, hogy a múzeumpedagógia specializáció, a tárlatvezetések és a kultúráközvetítéshez kapcsolódó képzési programjaink eredményeit ezek az OTDK eredmények is nagyszerűen fénylik, hiszen a kimagasló teljesítményt nyújtó MA szakos hallgatóink tanulmányaik során a tárlatvezetői programok aktív résztvevői voltak. Az Andragógia BA szak megszüntetésével a múzeumi mediációs gyakorlatok, tárlatvezetések folytonossága jelenleg sajnos megszakadt.

Az új szakstruktúra keretei között egy, a múzeumi kultúráközvetítést, a múzeumandragógia szakmai értékeit is magában foglaló, lehetséges képzési jövőkép felvázolásával zárom áttekintésemet. Az Andragógia BA megszüntetése miatt a Kulturális mediáció MA és az Andragógia MA szakok nappali tagozatos utánpótlása is kérdésessé vált, csak új BA szak esetén lehet esély az eddigi, múzeumi kultúráközvetítésben elért eredményeink felelevenítésére, újbóli felépítésére. A 2015-ben megalapított Közösségszervező BA szak indulásától remélhetjük azokat az új hallgatói csoportokat, akiknek képzésében ismét érvényesíthetjük ezeket az értékeket. Az SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézetében indítani tervezett Közösségszervező BA kurzuskínálatába ismét integrálni szeretnénk a múzeumi szférával kapcsolatos ismereteket. A Közösségi művelődés tanára (osztatlan tanárképzés, szakpár-tagja) szakindítási anyaga a Közösségszervező BA szakjaival együtt kerülhet kidolgozásra, amelyben az iskola és múzeum kapcsolatának hangsúlyozása, az ezzel kapcsolatos korszerű múzeumpedagógia ismeretek átadása ugyancsak a képzés részeként jelenhet majd meg. A jelen társadalmi jelenségeihez igazodóan a Közösségszervező BA képzési struktúrájába a múzeumgerontológia is beilleszthető, amelynek gyakorlati képzési programjához új intézményi kapcsolatok kialakítása is rendelhető, például a Szeged Szent-Györgyi Albert Agóra – Idősek Akadémiája révén.

A múzeumi mediációs programoknak tehát a változó felsőoktatási környezetben is meg kell találnia a helyét, ennek a meghatározó kultúráközvetítési formának a jelentőségét alá kell támasztani egyetemi képzésekkel, mégpedig olyanokkal, amelyek az elméleti tudást megfelelő szakmai gyakorlattal ötvözik. Hiszen a jelenlegi múzeumi törekvések fontos manifesztuma, a Quebeci Nyilatkozat (Ökomúzeumok és az Új Muzeológia, nemzetközi workshop, Quebec, 1984) is kiemeli, hogy a muzeológiának aktivizálnia kell a közönséget, a modern kommunikációs módszerek és a modern menedzsment fogyasztókat is megszólító metódusaival, jelenünk múzeumaiban meghatározó fogalomká kell emelni a közönséget és az aktivitást (Waidacher 2011: 88). Ennek a kihívásnak, reményeink szerint, a közeljövőben ismét meg fogunk felelni képzési tapasztalataink és eredményeink alapján, és a múzeumi kultúráközvetítésre történő felkészítés intézetünkben újra fontos szerepet játszhat.

Irodalom

Binni, Lanfranco – Pinna, Giovanni 1986. *A múzeum. Egy kulturális gépezet története és működése*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Sodrásban

Hegy Lóránd 1986. *Avantgarde és transzavantgarde. A modern művészet korszakai*. Magvető Kiadó, Budapest.

Koltai Zsuzsa 2010. A Múzeumdrágógia kihívásai az USA-ban. In Kurta Mihály – Pató Mária (szerk.) *Múzeumdrágógia*. Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Múzeumi Igazgatóság – Szabadtéri Néprajzi Múzeum, Miskolc – Szentendre. 73–77.

Lakner Lajos 2010. Nyitott, szolgáltató és oktató múzeum – fejlődési irányok. In *Múzeumvezetési ismertek*. 1. Szabadtéri Néprajzi Múzeum – MOKK, Szentendre. 19–24.

Mason, Rhiannon 2012. Múzeumok, galériák, kulturális örökség. A jelentéskötés és a kommunikáció színterei. In Palkó Gábor (szerk.) *Múzeumelmélet*. Petőfi Irodalmi Múzeum – Ráció Kiadó, Budapest. 127–154.

Victor András 2011. Projektpedagógia a múzeumban. In Vásárhelyi Tamás – Kárpáti Andrea (szerk.) *Múzeumi tanulás*. Magyar Természettudományi Múzeum – Typotex, Budapest.

Viskolcz Noémi 2009. Múzeumpedagógia. Elméleti és gyakorlati képzőhely kialakítása a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karán. *Kultúra és Közösség* 3 (2) 90–92.

Waidacher, Friedrich 2011. *Az általános muzeológia kézikönyve*. ELTE BTK Művészettörténeti Intézet, Budapest. <http://arthist.elte.hu/TAMOP_412/2_1_waidacher.pdf> [2016.01.12]

Walther, Ingo F. 2011. *Művészet a 20. században*. I–II. Taschen – Vince Kiadó, Budapest.



1. kép: Andragógia BA és Kulturális mediáció MA szakos hallgatók tárlatvezetése a Csontváry-kiállításán, Móra Múzeum, 2011. Tárlatvezetők: Gaudi Kitti, Boháti Dóra, Mihályfi Judit, Bozó Helga, Diószegi Annabella, Márta Matild, Ádász Mariann
A szerző sajtó felvétele



2. kép: INTONÁCIÓ, Kocsis Tamás Gáll Ádám alkotását ismerteti. REÖK 2011
A szerző saját felvétele



3. kép: Az INTONÁCIÓ, tárlatvezetés, Márta Matild képismertetése. REÖK 2011
A szerző saját felvétele



4. kép: Az INTONÁCIÓ, a tárlatvezetés közönsége. REÖK 2011
A szerző saját felvétele



5. kép: Kulturális Örökségnapok városseta – Szeged köztéri szobrainak bemutatása, a Kulturális mediáció MA szakos hallgatók programja, 2014. szeptember. A városseta közreműködői: Kramcsák Adrienn, Csonka Vivien, Szalontai Emese, Zecher Adrienn, Pravetz Beáta, Laczkó Csilla, Sümegi Nóra
A szerző saját felvétele



6. kép: Kulturális mediáció MA szakos hallgatók tárlatvezetése a MIRO kiállításon, REÖK, 2013. március. Tárlatvezetők: Barna Sarolta, Goóg Melinda, Porubcsánszki Petra, Márta Matild, Ádász Mariann, Kecskeméti Anna
A szerző saját felvétele



7. kép: „Lásd, halld, érezd!” Múzeumi kultúráközvetítés fogyasztékkal élők számára. Múzeumandragógia program, Boháti Dóra és Mihályfi Judit Kulturális mediáció MA szakos hallgatók szervezésében. SZTE JGYPK Interaktív Természetismereti Tudástár, 2012. november
A szerző saját felvétele

A könyvtári ismeretek oktatása az andragógia BA szakon

Patkósné Hanesz Andrea

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Felnőttképzési Intézet

Bevezetés

A tanulmányban az SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézetében a 2006/2007-es tanév első félévében, az első évfolyamosok számára induló andragógia képzésben, a Viskolcz Noémi főiskolai tanár által megkezdett, majd általam folytatott könyvtári ismeretek oktatásának főbb szempontjait, néhány módszertani lehetőségét mutatom be. A képzés kidolgozása során a specifikus előírásokon túl, e tantárgy kereteit figyelembe véve, az információs társadalom kihívásaira reagáló, az információs műveltség kritériumaihoz illeszkedő oktatási formákra helyeztük a hangsúlyt.

Az andragógia alapszak Képzési és Kimeneti Követelményeiben (KKK) egyértelműen fogalmazódott meg a képzési cél, valamint az elsajátítandó szakmai kompetenciák köre. „Az alapszak célja olyan andragógusok képzése, akik a neveléstudományi, a pszichológiai, a jogi, a közgazdasági és a szociológiai tudásuk, valamint az állami, önkormányzati, a vállalkozói, a civil és a nonprofit szervezetekről és intézményekről, a munkaerőpiac és a munkavállalás kapcsolatáról szerzett ismereteik alapján – szakirányú felkészültségüknek megfelelően – képesek a közművelődés, a közgyűjtemény területén, településeken, intézményekben, szervezetekben és közösségekben, a felnőttképzés különböző szinterein közvetlen tervező, szervező, értékelő, irányító, illetve animátori, tanácsadói munkakörök ellátására, és a humán erőforrás-gazdálkodással kapcsolatos feladatok végzésére. A végzettek kellő mélységű elméleti ismeretekkel rendelkeznek a képzés második ciklusában történő folytatásához.” A célokban rögzítettek megvalósulásához az egyik nélkülözhetetlen tudásanyag, a könyvtárhasználati ismeretek, a törzsanyagon belül, az alapozó ismeretknél jelent meg úgy, mint a szakképzettség szempontjából meghatározó ismeretkörök egyike. (Alapképzési és hitéleti szakok jegyzéke 2005: 61–66)

A kurzus tartalmi elemeinek, módszereinek kidolgozásakor, valamint a gyakorlati megvalósítás során az információs műveltség kialakításának, követelményeinek való megfelelésre is nagy hangsúlyt fektettünk, sőt, tanévenként felülbírálván tananyagunkat a gyorsan változó információs környezet kívánalmaihoz igazodva igyekeztünk a hallgatók számára változatosabbá tenni az elvárt feladatokat.

Az információs műveltség

A felsőoktatásban elvárt információs műveltség és kompetencia követelményrendszer részletesen taglalja e kompetenciákat. Eszerint „Az információs műveltség azon képességek halmaza, amelyek segítségével az egyén felismeri az információs szükségletet, és képes a szükséges információt megtalálni, értékelni, valamint hatékonyan alkalmazni. Az információs műveltség egyre fontosabb a gyorsan változó technikai körülmények és az exponenciálisan növekvő információs források szorításában. Információt szolgáltatnak a könyvtárak, a szakmai szervezetek, a média és az internet, és az információ egyre növekvő mennyiségben, szűrés nélkül áramlik az egyén felé, felvetve ezáltal az autentikusság, az érvényesség és a megbízhatóság problémáit. Az információs műveltség képezi az alapját az egész életen át tartó tanulásnak. Egyaránt fontos valamennyi tudományterületen, minden tanulási környezetben, az oktatás minden szintjén. Képessé teszi a tanulót, hogy magas fokon kezelje a tartalmat, kutasson, önállóbbá váljon, és nagyobb kontrollt tudjon gyakorolni saját tanulása felett. Az információs műveltséggel bíró egyén képes:

- meghatározni az információs igény terjedelmét,
- hatékonyan és eredményesen megszerezni a szükséges információkat,
- kritikusan értékelni az információt és annak forrásait,
- beépíteni a kiválasztott információt saját tudásbázisába,
- hatékonyan alkalmazni az információt meghatározott célok megvalósítása érdekében,
- értelmezni az információhasználatot körülvevő gazdasági, jogi és szociális problémákat, az információt jogszerűen és etikusan elérni és használni.”
(Csík 2006: 87)

Az információs műveltség és a felsőoktatás

Az Association of College and Research Libraries által jegyzett, *Az információs műveltség és kompetencia követelményrendszere a felsőoktatásban* című tanulmány részletezi a hallgatókkal szemben támasztott követelményeket az azokhoz rendelt teljesítményindikátorokat, kimeneti mutatókat. „A felsőoktatási intézmények egyik legfőbb feladata a hallgatók felkészítése az egész életen át tartó tanulásra; biztosítva, hogy az egyén megszerezze az érvelés, a kritikus gondolkodás intellektuális képességét, segítve a tanulás megtanulásában, megalapozva a szakmai pályafutását, tájékozottságát állampolgárként és a közösség tagjaként. Az információs műveltség kulcstényező ebben. Növeli a hallgatók kompetenciáját az információk kezelésében és értékelésében, így az akkreditációs bizottságok az információs műveltséget a hallgatók egyik legfontosabb teljesítménymutatójaként kezelik.” (Csík 2006: 88).

A tanulmány terjedelmi korlátai miatt itt a főbb követelmények kerülnek összegzésre, a további tartalmi részeket tanulmányozásra ajánljuk.

Követelmények:

„Az információs műveltséggel rendelkező hallgató meg tudja határozni és meg tudja fogalmazni a szükséges információ természetét és mértékét.

Az információs műveltséggel rendelkező hallgató hatékonyan és eredményesen jut hozzá az igényelt információhoz.

Az információs műveltséggel rendelkező hallgató kritikusán értékeli az információkat és azok forrásait, a kiválasztott információkat beépíti saját tudásbázisába és értékrendszerébe.

Az információs műveltséggel rendelkező hallgató – egyénileg vagy egy csoport tagjaként – hatékonyan tudja alkalmazni az információt egy meghatározott cél elérésének érdekében.

Az információs műveltséggel rendelkező hallgató ismeri az információ használatát körülvevő gazdasági, jogi és társadalmi problémákat, az információkhoz való hozzáférést és azok alkalmazását etikusán és jogszerűen végzi.” (Csík 2006: 92–98).

A könyvtári ismeretek, információforrások oktatása

A Könyvtári ismeretek tantárgy oktatása előadás (2 óra/hét), illetve az ehhez kapcsolódó szemináriumi (2 óra/hét) keretek között valósult meg. Az előadás tartalmának kialakítása során a következő általános cél fogalmazódott meg: a könyvtári ismeretek kurzus elméleti bevezetést nyújt a közművelődés legfontosabb intézményeinek, a közgyűjtemények – a könyvtárak, múzeumok és a levéltárak – történetébe az ókortól máig, a középkortól különös tekintettel a magyar könyvtár- és múzeumalapításokra; megismertet a mai könyvtárak, múzeumok és levéltárak feladataival, típusaival, az ezekkel kapcsolatos törvényi szabályzással is.

Az előadás a félév végén kollokviummal zárult, melynek anyaga az írásbeli számonkérés alapját képezte. Ennek feltétele pedig az előadás képanyagának ismerete, melynek keretén belül jeles személyek, jelentős intézmények, dokumentumok felismerése és az azokról tett főbb információk megadása volt a feladat. Amennyiben elegendő és releváns volt a meghatározott adatok köre, úgy a kollokvium előfeltételei teljesültek. A vizsga az előadások anyagán és a kötelező irodalom tudásán alapult.

A kurzus részletes tematikája az alábbiakban foglalható össze:

- Bevezető foglalkozás: követelmények, történeti áttekintés, a kurzus tartalmi elemei, tanulási tanácsok a kurzushoz. Történeti bevezetés: a könyv, mint hagyományos dokumentum. Típusai, előállítás, apparátusa
- Könyvtártörténet 1. A könyvtárak kialakulása, típusai, elterjedésük az ókortól a középkorig
- Könyvtártörténet 2. Magyar könyvtárak a középkorban. A Bibliotheca Corviniana

- Könyvtártörténet 3. Könyvgyűjtés a korai újkorban – útban a nemzeti könyvtár felé. Széchényi Ferenc könyvtára és az Akadémiai Könyvtár
- Könyvtártörténet 4. A magyar könyvtárügy 1945-ig
- Könyvtártörténet 5. A magyar könyvtárügy 1945 után. A mai magyarországi könyvtári hálózat, a könyvtárak típusai. A kulturális törvény
- Múzeumtörténet 1. A gyűjtés kezdetei és típusai az ókortól a középkorig
- Múzeumtörténet 2. A múzeum intézményesülése: a Capitoliumtól a British Museumig
- Múzeumtörténet 3. A Magyar Nemzeti Múzeum – alapítás és történet
- Múzeumtörténet 4. A magyarországi múzeumhálózat kialakulása
- Múzeumtörténet 5. A modern múzeumok – új múzeumi tendenciák. Törvényi háttér
- Levéltártörténet. A Magyar Országos Levéltár. A levéltári hálózat kialakulása Magyarországon

Az elméleti tananyag feldolgozása mellett, a gyakorlati keretek között zajló ismeretátadás az alábbi módon történt.

A kurzus témakörei:

- Bevezető foglalkozás: követelmények, történeti áttekintés, a kurzus tartalmi elemei, tanulási tanácsok a kurzushoz.
- Könyvtári ismeretek, információforrások
- Kötelező könyvtárlátogatás Szegeden – Somogyi Károly Városi és Megyei Könyvtár, Szegedi Egyetemi Könyvtár (SZTE Klebelsberg Könyvtár)
- Könyvtári információforrások – gyakorló feladatlap
- Az SZTE Klebelsberg Könyvtár – 1. feladatlap
- Az Országos Széchényi Könyvtár – 2. feladatlap
- Nemzeti Audiovizuális Archívum – 3. feladatlap
- A Magyar Nemzeti Múzeum honlapja – 4. feladatlap
- A Petőfi Irodalmi Múzeum honlapja – 5. feladatlap

(Az elméleti, valamint a gyakorlati kurzusok kötelező és ajánlott irodalmi listáját és a feladatlapokat a melléklet tartalmazza.)

A gyakorlati óra segítséget nyújtott a mai modern könyvtár használatához, megismertette a hallgatókat a mai könyvtárak feladataival, felépítésükkel, szolgáltatásaikkal. Ezen kívül bemutatásra kerültek könyvtári és múzeumi honlapok, információkeresési technikák, könnyen használható, a tanulmányokhoz szorosan kötődő adatbázisok is, melyek természetesen a kurzuson résztvevők hosszabb távú céljaik eléréséhez, a többi kurzus teljesítéséhez is nagymértékben hozzájárultak. A tanítás legfőbb célja az volt, hogy a hallgatók új tartalmakat megismerve önállóan, aktívan, kellő mértékű irányítás, támogatás mellett is eredményesen tudjanak információkat keresni, kezelni és feldolgozni. A kérdéssorok egymásutániségánál szem előtt tartottuk többek között a fokozatosság, következetesség, a tudás tartósságának elvét.

Továbbá a feladatlapok elkészítéséhez figyelembe vettük a kulturális intézmények honlapjaival szembeni elvárásokat is, melyekkel tisztában kell lenniük a hallgatóknak akkor, amikor ilyen típusú intézményeknél helyezkednek el. Ezek a honlap követelmények az alábbiak: 1. átlátható, 2. hatékony, 3. karbantartott,

4. elérhető, 5. felhasználó-központú, 6. interaktív, 7. többnyelvű, 8. átjárható, 9. jogkövető, 10. hosszú távú megőrzés biztosítása (Minerva Working Group 5. 2004; Szalóki 2006: 111–117).

A kérdéssorok kitöltésénél mindenkinek be kellett írnia azt a dátumot, amelyik napon a kitöltését végezte, ezzel is felhívva a figyelmet arra, hogy az interneten elérhető információk változhatnak, és a forrásuk megjelölésénél rögzíteni kell a letöltés idejét. A megoldások ellenőrzésére, átbeszélésére, javaslatok tételére is folyamatosan sor került.

Az első három mellékelt feladatsor feldolgozását követően más módszertani eszközzel éltünk, hiszen kíváncsiak voltunk arra, hogy a hallgatók milyen kérdéseket, keresési stratégiákat alkalmaznak akkor, ha nekünk, oktatóiknak készítenek egy feladványt.

A kurzus teljesítése során a félév második felében a házi dolgozat is visszajelzést biztosított arról, hogy a hallgatók milyen mértékben sajátították el az információk kezeléséhez szükséges elvárásokat. A kisreferátumokhoz ajánlott kérdéskörök a következők voltak: Szabadon választott könyvtár, levéltár vagy múzeum bemutatása; Könyvtári stratégiák 1997–2013; Az Internet szerepe az információkeresésben; Speciális adatbázisok használata; Digitális és elektronikus könyvtárak az Interneten; Olvasásra és könyvtárhasználatra ösztönző programok a könyvtárakban. A kurzus teljesítésének feltétele a kötelező könyvtárlátogatásokon való részvétel és a gyakorlati feladatok elvégzése (szemináriumi feladatlapok kitöltése, kisreferátum elkészítése, előadása) volt.

Az oktatáshoz kötődően az intézetben 2012-ben kutatást végeztünk annak érdekében, hogy megismerjük az andragógus szakos hallgatóink információs műveltségét, IKT-eszközökkel kapcsolatos (Információs és Kommunikációs Technológiák) használati szokásait. A kutatás célja az volt, hogy képet kapjunk hallgatóinkról és arról, hogy hogyan milyen információs csatornákon keresztül tudjuk őket megközelíteni. Itt két adat kiemelésére kerül sor, a további eredményeket a hivatkozott tanulmány tartalmazza. A kutatás során az internethasználattal kapcsolatban megállapítást nyert, 120 fő (első-, másod- és harmadéves alapszakos hallgatók) válasza alapján, hogy az első helyen a közösségi oldalak látogatása, a levelező programok használata, majd a tanuláshoz, vizsgához, házi dolgozatokhoz való adatgyűjtés volt a népszerűségi sorrend. A tanulmányokhoz kötődően a forráskezeléssel kapcsolatosan is érdeklődtünk, ekkor a válaszadók 40%-a mindig, 30%-a rendszeresen, 23%-a általában igen, míg 7%-a nem nagyon alkalmazta a hivatkozást (Bozsó – Patkósné 2013: 20–27).

Jelenleg a kurzus tartalmának folytatását, a hallgatók minél eredményesebb képzését a digitális kor kívánalmainak megfelelően az Andragógia MA, a Kulturális mediáció MA szakok kurzusai biztosítják, ahol a BA képzés és a felmérés tapasztalataiból merítve közvetítjük az ismereteket. Azonban a folyamatosan változó információs igényekhez mindkét félnek, az oktatónak és a hallgatónak is egyaránt igazodnia kell, az élethosszig tartó tanulás jegyében.

Összegzés

A képzés felkeltette a hallgatók érdeklődését, hiszen számos szakdolgozat, TDK dolgozat született könyvtári, múzeumi, levéltári témákban.¹ A kurzus oktatása óta eltelt időszakban tapasztalt, az információs társadalom kihívásainak való megfelelést a Közösségszervező BA szak esetében a Könyvtári ismeretek oktatásával továbbra is biztosítanunk kell, az új trendeket, IKT eszközöket, az új és átalakuló információs forrásokat addig is folyamatosan követnünk kell, míg a képzés beindul. Erre ösztönöz Dessewffy Tibor és Láng László *Egyetem 2.0? felsőoktatás az információs korban* című írása is, amelyben az alábbi főbb megállapításokat teszik a szerzők: „Olyan szakmákra kell fiatalokat képeznünk, amelyek ma még nem is léteznek, olyan problémák megoldására kell képessé tennünk őket, amelyeket ma még meg sem fogalmaztunk. Ismertetik az Institute of the Future (ITF) főbb trendjeit a következő 10 évre, és a munkaerőpiaci elvárásokat a sikeres állások esetén. Ezek a következők:

1. Megnövekedett élettartam
2. Az okos gépek és rendszerek elterjedése
3. A digitalizált adatok világa
4. Újmédiás ökológia
5. Szuperstruktúrák
6. Globálisan összekapcsolt világ

A személyek szükséges tulajdonságai ezekhez igazodva:

1. Lényeglátás
2. Kapcsolatépítés
3. Adaptív problémamegoldás
4. Kultúrafüggetlen kulturáltság
5. Adatalapú gondolkodás
6. Újmédia-specifikus normaismeret
7. Transzdiszciplinaritás
8. Folyamatrepresentációs készség
9. Feladatszűrés-képesség az információk fontossági sorrendjének felállítására
10. Virtuális kollaboráció.” (Dessewffy – Láng 2015: 598–599)

¹ Példák: Majkuth Nikolett 2010. *Az Országos Széchényi Könyvtár megalapítása és működése Széchényi Ferenc haláláig (1802–1820)* Témavezető: Viskolcz Noémi; Juhász Mihály 2010. *Pulszkyak a magyar múzeumügyben*. Témavezető: Viskolcz Noémi; Szabóki Melinda 2011. *A könyvtár mint kultúraközvetítő intézmény a makói kistérségben 2008-2010 között*. Témavezető: Patkósné Hanesz Andrea; Daka Edina 2013. *A könyvtárügy helyzete napjainkban. A mórahalmi könyvtár szerepe a település életében*. Témavezető: Patkósné Hanesz Andrea.

Irodalom

- Alapképzési és hitéleti szakok jegyzéke: az alapképzési szakok képzési és kimeneti követelményei.* Andragógia alapképzési szak. 61–66. <<http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatasi/kepzesi-rendszerek/alapkepzesi-szakok-kek>> [2015.02.06.]
- Bozsó Renáta – Patkósné Hanesz Andrea 2013. Szegedi andragógus hallgatók információs műveltsége. In Lőrincz Ildikó (szerk.) *XVI. Apáczai Napok 2012: Nemzetközi Tudományos Konferencia: Szolidaritás és párbeszéd a nemzedékek között.* Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr. 20–27. <http://www.ak.nyme.hu/fileadmin/dokumentumok/atfk/apaczainapok/2012/12_Bolcseszettudomanyok.pdf> [2015.02.06.]
- Csík Tibor (szerk.) 2006. *Információs műveltség és oktatásügy. Nemzetközi szemle.* OPKM, Budapest. <<http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/hungarian.pdf>> [2015.02.06.]
- Dessewffy Tibor – Láng László 2015. Egyetem 2.0? Felsőoktatás az információs korban. *Magyar Tudomány* 176 (5) 597–607.
- Minerva Working Group 5 (ed.) 2004. *Kézikönyv a minőségi elvekről = Quality Principles for cultural Web Sites: handbook,* Budapest. <<http://www.mek.oszk.hu/minerva/html/dok/minoseg-10elv.htm>> [2015.02.06.]
- Szalóki Gabriella 2006. Kulturális honlapjaink minősége – a Minerva projekt tíz minőségi elve a gyakorlatban. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás* 53 (3) 111–117. <http://tmt.omikk.bme.hu/show_news.html?id=4331&issue_id=470> [2015.02.06.]
- Varga Katalin (szerk.) 2008. *E-könyv az információs műveltségről: a 21. század műveltsége.* PTE FEEK Könyvtártudományi Intézet, Pécs. <<http://mek.oszk.hu/06300/06355/html/>> [2015.02.06.]

Mellékletek

A Könyvtári ismeretek – elméleti kurzus kötelező irodalma:

A kulturális törvény – az 1997-es CXL. törvény.

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700140.TV [2015. 02. 06.]

Ajánlott irodalom:

Buda Attila: *Könyvtári ismeretek kisszótára : [A-Zs].* Budapest : Korona, 2002. 292 p.

Cholnoky Győző: Könyvtár és könyvtáros : történeti és szociológiai vázlat. In: *Könyv, könyvtár, könyvtáros*, 2. évf. 8. sz. 1993. 10–19. p.

Kiss Jenő: Magyarország könyvtárai. In: *Könyv, könyvtár, könyvtáros*, 6. évf. 7. sz. 1997. 3–20. p.

Lakos János: *A Magyar Országos Levéltár története.* Budapest: Magyar Országos Levéltár, 2006. 538 p. [19] t.

Lanfranco Binni – Giovanni Pinna: A múzeum : egy kulturális gépezet története és működése a XVI. századtól napjainkig. Budapest : Gondolat, 1986. 291 p.

Madas Edit – Monok István: *A könyvkultúra Magyarországon a kezdetektől 1730-ig.* Budapest : Balassi, 1998. 183 p.

Marosi Ernő (szerk.) *Pulszky Ferenc (1814–1897) emlékére.* Budapest: MTA, 1997. 195 p.

Műzsák kertje : A magyar múzeumok születése. [kiad.] Pulszky Társaság [és a] Magyar Múzeumi Egyesület; [a szöveget gondozta Holló Szilvia Andrea, Gali Ágnes]. Budapest : Pulszky Társaság : Magyar Múzeumi Egyesület, 2002. 228 p.

Várkonyi Ágnes, R.: A múzeum gondolata a felvilágosodás korában és a reformkorban. In: *A Hadtörténeti Múzeum Értesítője*, 2003. 6. sz. 15–41. p.

A Könyvtári ismeretek (gyakorlati) kurzus ajánlott irodalma:

Balla Mária – Gombos Péter: *A felvételitől a diplomáig: könyvtárhasználati és információs ismeretek főiskolai hallgatóknak és továbbképzéseken résztvevőknek.* Kaposvár : Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar Könyvtára, 2001. 154 p.

Horváth Tibor – Papp István (szerk.) *Könyvtárosok kézikönyve*, 3. kötet: *A könyvtárak rendszere.* Budapest : Osiris, 2001. p. 18–177.; p. 209–239.

Ungváry Rudolf - Vajda Erik: *Könyvtári információkeresés.* Budapest : Typotex, 2002. 169 p.

Feladatlapok – Könyvtári ismeretek 2012

Könyvtári információforrások 2012.

Az általános könyvtári információk esetében több kiindulási pont is jól használható. Így a konyvtar.lap.hu, a HUNOPAC (itt feloldva: Könyvtári információ Magyarországon) és a konyvtar.hu egyaránt. a.) Kérem, hogy nevezze meg a konyvtar.lap.hu segítségével az 5 nagy könyvtártípus példáit: nemzeti könyvtár, szakkönyvtár, közkönyvtár, felsőoktatási könyvtár, iskolai könyvtár. b.) A HUNOPAC-segítségével soroljon fel három elektronikus könyvtárat! c.) A konyvtar.hu Könyvtárportál oldal segítségével megállapíthatja, hogy egy adott településen milyen könyvtári környezet biztosítja a szolgáltatásokat. Kérem, saját lakóhelyi környezetét keresse meg a Könyvtárak keresőben, és kérje a térképes megjelenítést! Jellemezze azt, hogy milyen terület jelenik meg, és válaszson ki egy könyvtárat, majd írja le a főbb adatokat, illetve azt, hogy hova lehet tovább haladni, ha több információra van szüksége.

Oldja fel az alábbi kifejezést ODR (itt feloldva: Országos Dokumentum-ellátási Rendszer), majd ismeresse, hogy milyen szolgáltatást tud igénybe venni! Az adatbázisban keresse meg, Hankiss Elemér *Az emberi kaland* című művét! Adja meg az alábbi szerkezet alapján a mű adatait! Szerző neve (kiadási év): Cím. Kiadás helye: Kiadó. Hány találatot kapott? Melyik az a könyvtár, ahonnan az Ön számára a leghamarabb elérhető a dokumentum?

Mit jelent a MATARKA (itt feloldva: Magyar folyóiratok tartalomjegyzékeinek kereshető adatbázisa)? Keresse meg az adatbázisban az alábbi keresési feltételeknek megfelelő cikkeket! 2010-ben a szabadidős tevékenységgel kapcsolatos, szociológia szakterületen megjelent cikket keresek. Mennyi találatot kapott? Jellemezze az egyiket az alábbi szempontok alapján! Szerző: Cikk címe. Folyóirat neve, évfolyam szám (év) oldalszám

A HUMANUS (itt feloldva: Humán tudományi tanulmányok és cikkek adatbázisa) adatbázisban a humántudományokkal kapcsolatos dokumentumokat kereshetjük. Kérem, adjon meg önállóan egy keresési szempontot, a fentihez hasonlóan (lásd 3. kérdés). Mennyi találatot kapott, melyiket választaná és miért?

Az EPA-szolgáltatás (itt feloldva: Elektronikus Periodika Archívum és Adatbázis), az elektronikusan elérhető időszaki kiadványok adatbázisa, archívuma. Jelenleg mennyi periodika található az állományában. Kérem, szakjához megfelelően válassza ki a tudományterületet, és soroljon fel három olyan folyóiratot is, amelyikből szívesen olvasna cikkeket. Egy adott cikket válaszson ki és jellemezze a 3. kérdésben megadottaknak megfelelően!

A LIBINFO (itt feloldva: Magyar Könyvtárak Internetes Tájékoztató Szolgáltatása) milyen szolgáltatást nyújt az Ön számára és hogyan?

SZTE Klebelsberg Könyvtár 2012. <http://ww2.bibl.u-szeged.hu>

Melyik egyetem az SZTE (Szegedi Tudományegyetem) jogelődje? A könyvtárát megkapta-e Szeged? Mekkora a könyvtár jelenlegi állománya?

Milyen katalógusok állnak rendelkezésre a könyvtárban? A hagyományos cédulakatalógust meddig készítették?

Keresési feladat az online katalógusban. a.) szerző: Romsics Ignác. Hány találat van? Kiderül-e Önnek, hogy mi a szerző szakterülete? Jellemezze egy dokumentumának adatait! (szerző, cím, megjelenés helye, kiadó, megjelenés éve, terjedelem, sorozati adatok) b.) tárgyszó: könyvtárügy. Hány találat van? Melyik a legfrissebb kiadvány? Jellemezze egy dokumentum adatait! (szerző, cím, megjelenés helye, kiadó, megjelenés éve, terjedelem, sorozati adatok) c.) cím: andragógia. Kik írtak ilyen fogalmat is tartalmazó címmel műveket? Soroljon fel három szerzőt! Jellemezzen egy dokumentumot, az alábbi adatok alapján! (szerző, cím, megjelenés helye, kiadó, megjelenés éve, terjedelem, sorozati adatok)

Milyen különgyűjtemények találhatók a könyvtárban? Melyiknek van saját honlapja? Ön melyik különgyűjtemény anyagát tudná tanulmányaihoz hasznosítani és miért?

Van-e lehetőség olyan könyv/cikk/tanulmány megrendelésére, amit nem talál a könyvtárban? Hogyan?

Milyen elektronikus források találhatók a könyvtárban, egyet jellemezzen!

Melyik emeleten találja a szakunkhoz szükséges olvasnivalókat? Mely szaktudományokat sorolná még ide?

A tematikus linkgyűjtemény milyen hasznos információforrásokat nyújthat az Ön számára?

Mi az Egyetemi Gyűjtemény? Az Évfordulós Emléksarnok című rovatban kiket talál? Kiknek a neve ismerős az Ön számára?

Megtekinthető-e a könyvtárban *Az Európai Unió és a munka világa* című film? Jellemezze a dokumentum adatait! (szerző, cím, megjelenés helye, kiadó, megjelenés éve, terjedelem, sorozati adatok) Hol találok a könyvtárban? Mit mutat be az ajánló?

Az E-források/Folyóiratok menüben számos nemzetközi és magyar tudományos folyóirat ingyenesen elérhető az egyetemi polgárok számára. Melyiket tudná hasznosítani a tanulmányai során? Soroljon fel párat!

Amennyiben nem talállok meg egy dokumentumot a könyvtárban, tehetek-e a beszerzésre javaslatot? Ha igen, milyen módon?

Van-e lehetőségem a kölcsönzött dokumentumaim megtekintésére? Online hosszabbíthatok-e, ha igen, hogyan?

Milyen Könyvtár 2.0-ás szolgáltatásokat talált?

Országos Széchényi Könyvtár 2012. <http://www.oszk.hu>

Ki és mikor alapította a nemzeti könyvtárat, mekkora az állománya? Kik használhatják a könyvtárat? Mi a fő gyűjtőköre a könyvtárnak? A honlapon érvényesül-e a többnyelvűség?

Nevezze meg a könyvtár online katalógusát, és hajtja végre benne az alábbi keresést!

2011-ben megjelent, a művelődéstörténet könyvtári vonatkozásait ismertető dokumentumo(ka)t keresek. Jellemezzen egy művet az alábbi szempontok alapján! Szerző neve (kiadási év): Cím. Kiadás helye: Kiadó. Oldalszám. (Sorozat)

Milyen különgyűjtemények találhatók a könyvtárban? Kik kutathatnak ezekben? Jellemezze röviden az egyiket!

Jelenleg milyen időszaki kiállítások vannak a könyvtárban? Melyik hármat tekintené meg legszívebben?

Lépjen be a „Tematikus honlapok, virtuális kiállítások” menüpontba. Válasszon ki saját ízlésének megfelelően a művelődés- vagy színháztörténethez kötődő kiállítást! Milyen évforduló alkalmából született a kiállítás, milyen információkat tudhatunk meg?

Sodrásban

Az e-corvinák menüpontban szerepel a Bibliotheca Corviniana Digitalis program. Mi a program célja? Hány könyvtár vesz részt benne? Eddig hány Corvinát digitalizáltak teljes egészében? Megnézhető-e a digitalizált Corvinák?

Milyen könyvtári fogalom rövidítése az MNB (itt feloldva: Magyar Nemzeti Bibliográfia)? Mit találunk benne? Hogyan köthető össze-e fogalom a kötelezpéldány-szolgáltatással?

Mi található a LIBINFO (itt feloldva: Magyar Könyvtárak Internetes Tájékoztató Szolgáltatása) rovatban? Kaphat-e segítséget szemináriumi dolgozata megírásához? A linkgyűjtemény mely pontjai illeszthetők tanulmányaihoz? Írjon két-három példát!

Mit takar a MEK (itt feloldva: Magyar Elektronikus Könyvtár) betűszó? Mutassa be röviden összefoglalva ezt a szolgáltatást! Kinek készítik? Hány dokumentum érhető el elektronikus úton? A társadalomtudományok pontban mely területeket tudja legjobban hasznosítani tanulmányaihoz?

Mit jelent az EoD (itt feloldva E-könyvek igény szerint, eBooks on Demand) program?

A Magyar Digitális Képkönyvtár mit tartalmaz? Mutasson be egy Ön által keresett képet! Milyen szempontok alapján kereste, milyen találatokat kapott?

Az alábbi EPA/HUMANUS/MATARKA EHM közös kereső felület segítségével keressen a magyar nemzeti könyvtárra vonatkozó cikkeket. Adjon meg egy Önnek tetsző cikket az alábbi szerkezet alapján! <http://ehm.ek.szte.hu/ehm?p=0>

Szerző: Cikk címe. Folyóirat neve, évf. sz. (év) oldalszám

NAVA (Nemzeti Audiovizuális Archívum) 2012. <http://www.nava.hu>

Kedves Hallgató!

A NAVA szolgáltatásaihoz kötődően kérdéssort kell összeállítania úgy, hogy kérdései irányuljanak a fő tevékenységi körök bemutatására, arra, hogy milyen szempont alapján hasznosíthatók az itt nyújtott szolgáltatások a tanulmányai során. Az általános bemutatásra irányuló kérdéseken túl, fogalmazzon meg a NAVA tevékenységével összefüggő kérdéseket is, konkrét keresési feladatok megadásával.

Magyar Nemzeti Múzeum 2012. <http://www.hnm.hu>

Jellemezze a honlap felületét a hatékonyság szempontjából! A felhasználó számára hogyan jelennek meg az információk? Térjen ki a színválasztásra, képek megjelenítésére, navigációs lehetőségekre, az oldalon belüli keresőeszközökre, a honlap aktualitására, jogkövetésére!

Hogyan jött létre a Magyar Nemzeti Múzeum, foglalja össze röviden!

Mit jelent a Múzeumok Éjszakája című rendezvény? Részt vett-e ilyenben?

A Magyar Nemzeti Múzeum próbálta modernizálni és a látogatók igényeihez igazítani szolgáltatásait. Milyen programokat kínálnak a gyerekek számára?

Milyen állandó gyűjteményei vannak a múzeumnak?

Hány időszaki kiállítás van a Magyar Nemzeti Múzeumban? Milyen új kiállítást terveznek?

A múzeumpedagógia ma már minden nagy nyugati múzeum fontos szolgáltatása. Mit talál ezzel kapcsolatban a honlapon?

Nyugaton az állami finanszírozás csökkenésével új módszerek terjedtek el a látogatók megnyerésére, például a múzeumban önkéntes munka vállalására, a múzeumpatronálásra, a múzeum baráti körébe lépésre, tárgyak örökbe fogadására. Ennek látja-e nyomait a honlapon?

Petőfi Irodalmi Múzeum 2012. <http://www.pim.hu>

Röviden ismertesse a múzeum történetét!

Milyen gyűjteményei vannak a múzeumnak? Egyet jellemezzen!

Jelenleg több aktuális kiállítás van a múzeumban. Soroljon fel hármat ezek közül!

Mit jelent a mozgó kiállítás, írjon rá példát!

Milyen múzeumpedagógiai tevékenység folyik a múzeumban?

A múzeum több adatbázist kínál, válasszon egyet, mutassa be röviden, hogy mit és hogyan lehet benne keresni!

Jellemezze a múzeum könyvtárát az alábbi szempontok alapján!

Milyen típusú a könyvtár? Kik használhatják?

Mekkora az állománya, milyen gyűjteménnyel rendelkezik?

Soroljon fel két-három irodalmi évfordulót 2012-ből!

Mi a DIA (itt feloldva Digitális Irodalmi Akadémia)? Jellemezze röviden!

A felnőttképzéshez kötődően milyen továbbképzési lehetőséget kínál a múzeum?

Kutatások

A szakképzettségi szerkezet alakulása multikulturális és határ menti régióban

Gábrity Molnár Irén

Újvidéki Egyetem Szabadkai Közgazdasági Kar

Bevezető

A fiatalok szakmaválasztásuk során odafigyelnek néhány fontos társadalmi és gazdasági mutatóra: a munkaerőpiac igénye, a felsőoktatási intézmények kínálata, a képzésükkel járó anyagi kiadások, energiabefektetés nagysága stb. A vajdasági magyar ifjak továbbtanulási és szakválasztási terveiben megjelennek a szerb és magyar tannyelvű oktatási intézmények Szerbiában és az anyaországban egyaránt. Dolgozatom célja áttekinteni, hogy a határ menti lakosság (ezen belül a szerbiai magyarok) képzettségi szerkezetének alakulását mely tényezők befolyásolják leginkább. Megjegyzem, hogy a határszakasz precíz lehatárolása elmarad, mert az elemzésben nem a földrajzi sajátosságok, hanem a lakosság képzettsége, esélye és mozgása kerül előtérbe. A fiatalok karrierépítésük során mobilak és gyakran tervezik a határon átvélő ingázást vagy emigrációt. Feltehető a kérdés, hogy az egyirányú (délről észak felé) migráció milyen hatással van a munkaerő-piaci elhelyezkedésre. Fontos kérdés az is, hogy elégedettek-e a munkaadók a munkaerő kínálatával. Kutatási módszerként a munkaerőpiac és az iskolastatisztika elemzése került előtérbe, de a képzettségi igények tekintetében nélkülözhetetlen volt a munkaadók lekérdezése, és a szakválasztás előtt állók esélyének az elemzése. Jelen tanulmány felhasználja azoknak a határon átvélő pályázatoknak az eredményeit, melyekben a szerző kutatóként részt vett.

1. Szakkibocsátás – a felsőoktatási intézmények kínálata a Vajdaságban¹

Szerbiában² az etnikumok közötti képzettségi eltérések kimutathatók. A vajdasági magyar nemzetiségű diákok mintegy 80-85 százaléka kezdi meg tanulmányait anyanyelvén, azonban ez az arány az iskola magasabb szintjein egyre csökken. Az etnikai közösségek hallgatói korlátozott lehetőségekkel szembesülnek, hiszen Szerbiában a hivatalos tannyelv szerb (esetleg angol), és az intézményvezetők jó szándékától függően csak akkor szervezhető meg az oktatás kisebbségi nyelven, ha van hozzá elegendő hallgató és minden kurzushoz tanerő is. Vajon mi az oka annak, hogy az egyetemi végzettségű magyarok részaránya a 15 évnél

¹ A Vajdaságban kevesebb mint 2 millió lakos él, a magyarok száma pedig 251 136 (13%) a 2011. évi lakossági összeírás alapján.

² Szerbiában 7 186 862 lakos él. 83,32% szerb (2011), ebből 3,53% magyar (253 899).

idősebb lakosságban cca. három százalékkal alacsonyabb, mint a többségi nemzeté? Az 1. táblázat megmutatja a 15 évnél idősebbek iskolavégzettségi szerkezetét Szerbiában, nemzetiségi hovatartozás szerint.

Nemzeti közösségek	Iskolavégzettség nélkül	Nem befejezett általános iskola	Általános iskola (8 osztály)	Középiskola	Főiskola	Egyetem	Ismeretlen
Szerbia	2,68	11,00	20,76	48,93	5,65	10,59	0,40
Albánok	4,21	8,84	40,22	39,20	2,96	4,10	0,47
Askálok	20,59	21,67	39,78	16,56	0,31	0,15	0,93
Bosnyákok	3,77	7,84	35,83	42,51	2,74	6,49	0,82
Bolgárok	2,66	15,07	24,50	38,98	7,58	11,05	0,15
Bunyevácok	0,90	18,02	26,24	46,50	3,55	4,74	0,05
Cincárok	0,00	3,83	8,51	38,30	14,47	34,89	0,00
Montenegróiak	1,22	4,78	12,46	51,16	9,43	20,83	0,13
Csehek	0,48	9,29	18,10	54,29	6,25	11,61	0,00
Egyiptomiak	20,20	18,34	44,23	14,18	0,85	1,61	0,59
Goránok	1,76	6,12	36,11	48,95	3,19	3,58	0,30
Görögök	0,31	2,98	11,46	45,37	7,38	31,08	1,41
Horvátok	1,73	12,76	21,82	48,85	5,62	9,05	0,16
Örmények	0,48	0,00	8,57	35,24	11,43	43,81	0,48
Zsidók	0,00	0,93	4,77	33,25	10,60	50,20	0,26
Jugoszlávok	0,57	3,98	13,22	52,25	8,15	21,75	0,08
Magyarok	0,99	15,62	28,85	45,19	4,02	5,20	0,13
Macedónok	1,51	7,40	20,78	50,56	6,37	13,25	0,12
Muzulmánok	4,85	10,68	33,45	43,60	2,86	4,11	0,45
Németek	1,48	14,18	18,49	48,17	5,72	11,58	0,37
Romák	19,51	34,21	33,33	11,54	0,32	0,33	0,76
Románok	3,68	22,36	32,07	29,85	4,21	7,51	0,32
Oroszok	0,37	1,63	7,65	42,33	9,08	38,34	0,60
Ruténok	0,60	13,12	19,27	52,03	4,87	10,04	0,06
Szlovákok	0,75	15,59	31,69	42,52	3,63	5,68	0,14
Szlovénok	0,26	4,27	14,70	50,45	9,70	20,52	0,10
Szerbék	2,41	10,37	19,65	50,39	5,94	11,04	0,19

Sokácok	2,09	20,87	23,13	43,65	4,35	5,91	0,00
Sopok	0,76	14,39	25,00	42,42	5,30	12,12	0,00
Törökök	3,97	5,52	22,93	47,24	7,24	12,59	0,52
Ukránok	2,59	11,35	17,40	52,39	5,38	10,66	0,23
Vlahok	6,89	36,59	30,52	22,17	1,65	1,81	0,38

1. táblázat: A nemzeti közösségek 15 évnél idősebb lakossági részaránya iskolai végzettség szerint Szerbiában (2011)

Forrás: Đurić, V. – Tanasković, D. – Vukmirović, D. – Lađević, P. 2014: 134.

A magyarok képzettségi lemaradása kimutatható a szerbiai átlaghoz viszonyítva, ugyanis kevesebb a közép- és főiskolát végzettek száma, amittől jóval kevesebb az egyetemi diplomások részaránya (5,20 százalék, míg a szerbiai átlag 10,59). Azokban a községekben, ahol minőségi oktatási intézmények működnek (középfiskolák, főiskola vagy kar Szabadkán, Zentán), ott meghaladja a lakosság iskolai végzettsége a vajdasági/szerbiai átlagot is, viszont azokban a kistérségekben, ahol nincs felsőoktatási intézmény, a magyar fiatalok karrierépítése akadozik, vagy magas elvándorlási hajlamot mutatnak (például Magyarkanizsa, Óbecse, Kishegyes, Ada községekben és a szórványban). A magyar lakosú kis mezővárosokban nem akadálymentes a továbbképzés, ami befolyásolja a magyarok foglalkoztatottsági esélyeit is.

A magyar diákok nagyobb számban iratkoznak főiskolákra, míg az egyetemen tanulók száma stagnál, vagy csökkenő tendenciát mutat. Az összes egyetemista részarányában a magyarok száma alig haladja meg a 6 százalékot, ami elenyésző a magyarság 13 százalékos arányához a Vajdaság lakosságához képest. A 2012/13-as iskolaévben 3 563 vajdasági magyar tanult a tartomány 9 főiskoláján és az Újvidéki Egyetem 14 karán (TAMT VAT adatai).

Szerbiában önálló magyar felsőoktatási rendszer nincs. Magyar felsőoktatás csak a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon, illetve a Műszaki Szakfőiskolán működik Szabadkán. Van még részleges magyar oktatás a Közgazdasági, Építőmérnöki Karon (mindkettő Szabadkán), a Bölcsészettudományi Karon (Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék), a Művészeti Akadémián (Újvidéken), valamint konzultációs órák a Természettudományi-matematikai Karon és az Óvóképző Szakfőiskolán. Az alábbi táblázatban látható hogy hol folyik (részben) magyar nyelvű oktatás az állami intézményekben és hány hallgatóval (ld. 2. táblázat).

Az Újvidéki Egyetem karai	Egyetemi hallgatók					
	összes létszám	magyar	magyar -%	magyarul tanul	magyar nyelven felvételizett	magyar nyelvű képzések
Építőmérnöki Kar, Szabadka	628	138	22,0	21	26	*
Közgazdasági Kar, Szabadka	5 653	329	5,8		43	*
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka	251	248	98,8	218	68	magyar
Pedagógiai Kar, Zombor	974	36	3,7	-	-	-
Mihajlo Pupin Műszaki Kar, Nagybecskerek	1 778	126	7,1	-	-	-
Bölcsészettudományi Kar, Újvidék	5 261	299	5,7	75	24	*
Jogi Kar, Újvidék	4 970	110	2,2	-	9	**
Mezőgazdasági Kar, Újvidék	3 502	160	4,6	-	12	**
Műszaki Tudományok Kara, Újvidék	9 956	547	5,5	-	32	**
Művészeti Akadémia, Újvidék	776	67	8,6	14	-	*
Orvostudományi Kar, Újvidék	3 474	159	4,6	-	-	-
Technológiai Kar, Újvidék	1 030	47	4,6	-	6	**
Testnevelési Kar, Újvidék	1 634	59	3,6	-	-	-
Természettudományi-matematikai Kar, Újvidék	5 837	459	7,9	60	26	*
Összesen	45 724	2 784	6,1	388	246	1(+*5+**4)
Tartományi állami szakfőiskolák	Főiskolai hallgatók					
	összes	magyar	magyar %	magyarul tanul	magyar nyelven felvételizett	magyar nyelvű képzések
Műszaki Szakfőiskola, Szabadka	758	498	65,7	492	196	magyar

Óvóképző Szakfőiskola, Szabadka	510	69	13,5	47	16	magyar
Óvóképző Szakfőiskola, Nagyikinda	325	15	4,6	-	-	-
Műszaki Szakfőiskola, Nagybecskerek	780	52	6,7	-	-	-
Óvóképző Szakfőiskola, Versec/Fehértemplom	524	6	1,1	-	-	-
Óvóképző Szakfőiskola, Sremska Mitrovica	540	3	0,6	-	-	-
Óvóképző Szakfőiskola, Újvidék	622	12	1,9	5	-	*
Ügyviteli Szakfőiskola, Újvidék	2 827	65	2,3	-	-	-
Műszaki Szakfőiskola, Újvidék	1 702	59	3,5	-	-	-
Összesen	8 588	779	9,1	544	212	2 (+*1)

2. táblázat: A vajdasági magyar hallgatói létszám (fő és %) 2012/13

Forrás: TOMT VAT, 2013 alapján Takács Zoltán és Gábrity Molnár Irén szerkesztése. Az adatokból kimaradtak az anyaországi kihelyezett tagozatok/konzultációs központok³

A tartományban élő, őshonos nemzeti közösségek képzése eltérő és a magasabb oktatási szinteken csökkenő részarányt mutat: a főiskolákon (első éven) 15 százalékban, egyetemi alapképzés első évén 10 százalékban, mesterképzés első évén 8 százalékban vannak jelen. Az egyetemi alap- és mesterképzéseken, a legnagyobb részarányban a magyarok (6,0 százalék), majd a szlovákok (1,3 százalék), horvátok (1,2 százalék), ruszinok (0,6 százalék), romák (0,3 százalék) és románok (0,2 százalék) tanulnak.⁴ A kisebbségügyi felsőoktatás problémái között az oktatáskutató (Gábrity Molnár 2006a) a vajdasági magyar fiatalok (többségiekkel szembeni) folyamatos lemaradását hangsúlyozza. A fentiekben már említettük, hogy magyar diákok nagyobb számban iratkoznak főiskolákra, míg az egyetemen tanulók száma stagnál. Az utóbbi tizenöt évben a részarányuk főiskolákon 6,9 és 11,3 százalék között ingadozott, 579–931 főt számlálva. Ugyanakkor a magyar egyetemi hallgatók részaránya alacsonyabb, 5,6 és 6,6 százalék között mo-

³ A *-gal jelölt intézményekben a hallgatók néhány tantárgyat magyar nyelven hallgathatnak, illetve a szerb nyelven hallgatott tantárgyakból (a tanár hajlandóságától függően) magyar nyelven vizsgázhatnak,

a **-gal jelölt intézményekben a magyar ajkú hallgatókkal anyanyelvű konzultációk is folynak.

⁴ Tartományi kormányi határozat alapján több mint tíz éve a nemzeti közösségek tagjai a felvételi vizsgát anyanyelvükön tehetik. Az összes (kisebbségek nyelvén) felvételizett hallgató (620) közül 74 százalék magyarul, 14 százalék albánul, 6 százalék románul, 2–2 százalék szlovákul, ruszinul és román nyelven felvételizett a 2012/13-as tanévben, a Vajdaságban (Tartományi Oktatási Művelődési Titkárság adatai a Vajdasági Autonóm Tartományban 2013).

zog (1 703–2 833 fő). A vajdasági magyar főiskolások és egyetemisták részaránya megközelítőleg fele akkora, mint a vajdasági 20–35 év közötti lakossága (5,59 a magyarok esetében, míg 11,5 százalék a vajdasági lakosság esetében; vö. Takács 2008). Ennek okaként (Gábrity Molnár 2007) megnevezhető a vajdasági önálló magyar felsőoktatás rendezetlen helyzete (iskolaválasztási preferencia, tannyelv, földrajzi-területi és racionalitási elveken alapuló iskolaválasztás, költséghatékony viselkedés). A felsőoktatásban a választott tudományterületek megoszlása nem arányos. Így például a magyar egyetemi hallgatók esetében a társadalom- és humántudományokat választók száma kimagaslik, ezt követi a műszak-technológia, míg a többi tudományterület alulreprezentált.

<i>Tudományterületek</i>	<i>hallgatók összesen</i>	<i>%</i>	<i>magyar hallgatók</i>	<i>%</i>
Társadalom- és humántudományok	22 457	41,3	1 192	33,5
Technika-technológiai tudományok	20 134	37,1	1 627	45,7
Egészségügyi tudományok	5 108	9,4	218	6,1
Természet- és matematikai tudományok	5 837	10,7	459	12,9
Művészetek	776	1,4	67	1,9
Összesen:	54 312	100,0	3 563	100,0

3. táblázat: A vajdasági és a vajdasági magyar hallgatók tudományterületek szerinti részaránya a 2012/2013-as tanévben

Forrás: Tartományi Oktatási Művelődési Titkárság adatai 2013 alapján szerkesztve⁵

A magyar hallgatók a Vajdaságban „szétszóródnak” és a hiányos választék miatt a következő városokban koncentrálnak: Újvidék, Szabadka, majd a szabadkai magánintézmények, Szeged, Budapest (Gábrity Molnár 2012; Takács 2013). A vajdasági magyarok elsőéves hallgatói közül körülbelül 30 százalék tanul Magyarországon, 50 százalék Szerbia egyetemeinek állami karain (szerbül, vagy részben magyar nyelven), 20 százalék szabadkai magánkarokon. A régióban maradó fiatalok egyoldalú iskolavégzettséget produkálnak: 1/4-e műszaki végzettségű, 1/4-e tanító, óvónő, 1/4-e közgazdász, menedzser.

2. A migráns hallgatók útja

A tanulmányi célokkal Magyarországhoz kötődő fiatalok három jellegzetes csoportot alkotnak: egyesek a tanulmányuk befejeztével hazatérnek szülőföldjükre, többségük a diplomázást követően Magyarországon telepedik le, illetve friss diplomájukkal valamelyik európai országban igyekeznek munkához jutni. Ez rámutat a tranzit migráció egyre táguló jelenségére (Gábrity Molnár 2006/b; Gábrity Molnár 2008).

⁵ Szerbiában (Zakon 2005, 27. szakasz) hivatalosan öt tudományterületet kategorizáltak.

A tanulmányi célú migráció a háborús veszéllyel egy időben, a kilencvenes években kezdődött. Az elvándorlási motívumok között volt többek között a politikai instabilitás, a háború okozta elszegényedés, a gazdasági kilátástalanság, a jövőkép hiánya, a magyar tannyelvű felsőoktatási lehetőségek szűkössége, a szerb nyelvtudás hiánya. A külföldi diploma megszerzésével kevesen térnek haza, a becslések alapján 20 százaléuk (Gábrity Molnár 2008). A dél-magyarországi megyékben az utóbbi évtizedekben a munkavállalási engedélyek egynegyedét szerb állampolgároknak adták ki, többségükben szakképzett fiatal magyar ajkúaknak (vö. Foglalkoztatási és Szociális Hivatal, Dél-alföldi Regionális Munkaügyi Központ, Békéscsaba, 2007). Ugyanakkor megjegyzem, hogy a délszláv háború idején, majd Magyarország EU csatlakozása után volt érezhető a munkavállalási engedélykérelmek számának a növekedése az anyaország határ menti térségében is, de a szerb munkavállalási célú migráció zömében nem Magyarországot célozta meg, hanem a nyugat európai országokat.

A potenciális migrációs veszteség a Vajdaságban nagy. Az országhatárhoz közel lakók számára a dinamikus tanulási célú mozgás emigrációs csatornát jelent. 2010-ben Magyarországon a felsőoktatási intézményekben 1 385 szerbiai állampolgárságú hallgató tanult. A nappali tagozatos hallgatók száma 1 009. Alapképzésen 905, mesterképzésen 84, osztatlan képzésen 97, szakirányú képzésen 29, doktori képzésen 40 hallgató tanult, míg 230 hallgató egyéb képzési formában vesz részt (felsőfokú szakképzés, főiskolai képzés). Származási térségük főleg a Tisza-mente, vagyis a Vajdaság többségében magyar lakta községei. A szerbiai állami karokon és főiskolákon (ugyanabban az iskolaévben) összesen 3 152 magyar nemzetiségű hallgató tanult. Tehát a mintegy 4 500 fős teljes magyar hallgatói kontingens 30–35 százaléka tanul Magyarországon (Nemzeti Erőforrás Minisztérium 2011 adatai alapján Gábrity Molnár 2013).

A központi felvételi adatbázis szerint (Educatio 2012) a vajdasági magyar fiatalok leginkább Szegedre (52 százalék), Budapestre (22 százalék), Pécsre (5 százalék), Gödöllőre (1 százalék) és Kecskemétre (1 százalék) jelentkeznek. A Szegedi Tudományegyetem jelenti a legnagyobb „elszívó erőt”, hiszen az ott tanulóknak fontos a szülőváros közelsége, a napi vagy a heti ingázás lehetősége. 2010-ben 293 tanuló nyert felvételt. Tudományterületek szerint első helyen a bölcsész szakot (21,5 százalék), majd a természettudományi szakot (16,4 százalék), informatikát (8,2 százalék), orvosi és egészségtudományt (20,1 százalék) és társadalomtudományokat (13,3 százalék) választották. A tanulók tudatosan válogattak a Szerbiában (magyarul) rendelkezésre nem álló képzési lehetőségek közül (INNOAXIS 2010).

A határrégióban működő felsőoktatási intézmények az egységes felsőoktatási piacon egymással versenypozícióban állnak, ami a hallgatók verbuválásában és a párhuzamos szakok megnyitásban nyilvánul meg. Éppen ezért fontosnak tartom a határon átívelő magyar-magyar és szerb-magyar felsőoktatási együttműködési formákat (IPA – HANDSHAKE 2011).

3. Pozitív példák az országok közötti felsőoktatási intézményi együttműködésre

A párhuzamosságok elkerülése érdekében hatékony felsőoktatási együttműködésekre (hálózatos kapcsolatteremtésre) lenne szükség. Annak ellenére, hogy vannak paralel működtetett szakok-programok a határ két oldalán (Szabadka–Kecskemét műszaki tudományok, Szabadka–Szeged közgazdaságtudományok vagy az építészeti, és a pedagógiai tudományok), ezek az intézmények nem használják ki az együttműködési lehetőségeket. Ennek mi lehet az oka?

Tapasztalatunk szerint (Takács 2013) a szerb igazgatású felsőoktatási intézmények vezetősége nem eléggé nyitott a külföldi együttműködésekre. A diákcsera elégtelen, hiszen a bolognai folyamatok nehézkesen kelnek életre. Az oktatócsere személyi kapcsolatokon keresztül működik, és a közös kutatási projektek is csak alkalmi pályázati feladatok kereteiben léteznek. Ennek oka főleg az indifferens iskolavezetési hozzáállás, passzivitás, bezártság („nem beszélünk angolul”), egyéni anyagi érdek.

A magyar érdekeltségű intézmények nyitottabbak, de elsősorban az anyaország felé orientálódnak. A Magyar Tannyelvű Tanítóképző anyaországi vagy a Szabadkai Műszaki Szakfőiskola együttműködése a budapesti műszaki és informatikai szakosokkal bejáródott. Nemzetközi konferenciáknak adnak helyet (pl. a különböző pedagógiai, módszertani és IEEE International Symposium on Intelligent Systems and Informatics konferencia – SISY konferencia Szabadkán az Óbudai Egyetemmel karöltve).

Fontos lenne a magyar hallgatók átjárhatósága a teljes felsőoktatási vertikumon (mester, PhD képzés). A határ menti régióban kifejezésre jut a verseny a mezőgazdasági képzésben: Újvidéken (Mezőgazdasági Kar), Zentán pedig a Kertészeti Főiskola (Budapesti Corvinus Egyetem Zentai Kihelyezett Tagozata) verseng a Magyarországon működő más kertészeti és állattenyésztési szakirányokkal. A BCE Kertészettudományi Karának zentai kihelyezett képzése támogatja a diákcsera programokat, bekapcsolja az újvidéki Mezőgazdasági Kar diákjait, akik Budapesten tanulhatnak néhány héten át. Ezek a próbálkozások még szerények.

Szabadka-Budapest, ritkábban Szeged és Pécs között intenzív magyar-magyar tanárcsere is zajlik. Az együttműködési szerződéskötésekben a magyarországi felsőoktatási intézmények figyelme eddig Újvidék és Belgrád felé irányult, miközben a bejáródott intézménykapcsolatok mellett nem funkcionál a hálózatos intézményi kooperáció. Mezőgazdasági tudományok, pedagógia és gazdaságtudományok területén kutatási együttműködések ugyan vannak, de a humán- és társadalomtudományok területén a közös projektek elsősorban személyi kapcsolatokon múlnak. Az együttműködések sok esetben vendégtanári foglalkoztatásban merülnek ki. A közös képzési programok akkreditálása nehézségekbe ütközik, pedig ez lenne a határon átívelő kapcsolatok leginnovatívabb tartalmi formája.

Újvidék–Szabadka–Szeged reláción nincs kellő együttműködés az orvosi, műszaki, gazdasági tudományok területén sem. A műszaki határon átívelő tuda-

mányszervezés intenzív együttműködési célpontjai inkább Kecskemét, Budapest. A szabadkai székhelyű intézmények erős budapesti együttműködési igényeket fogalmaznak meg. Jellegzetes együttműködési relációk alakultak ki: Szabadka–Baja, Kecskemét, Budapest, Debrecen, Pécs, Győr és Szeged–Újvidék, Belgrád között (INNOAXIS 2010).

4. A munkaerő-piaci igények felmérése a Vajdaságban

4.1. Statisztikai adatok – INNOAXIS 2010

A felsőoktatás alapvető funkciója, hogy a gazdasági élet számára biztosítson megfelelő emberi erőforrást. Ezt főleg a diplomások pályakövetésével, a munkaerő-piaci monitoringgal lehet kezelni. Ennek nemigen van hagyománya Szerbiában. A határtérség mindkét oldalán jellemző a mezőgazdaságban és a kereskedelemben foglalkoztatottak jelentős száma. A statisztika szerint (ld. www.vojvodina-rra.rs) a Vajdaságban legtöbb foglalkoztatott a mezőgazdaságban és a feldolgozóiparban van, aztán következik a kereskedelem és egyes szolgáltatások (szállítás). A kisvállalkozások a munkahelyek egyharmadát adják. 2012-ben több mint ezer munkaadó lekérdezésével kialakult a prioritásszakmák listája⁶. A legkeresettebbek: programozó, számviteli szakember és revizor, pénzügyi tanácsadó, informatikus rendszerelemző, emberi erőforrás menedzser, adminisztrátor, dizájnner, piackutató marketing specialista, főelőadó, gépészmérnök, logista, tervező, farmakológus, gyermekgyógyász, aneszteziológus. A jövő szakmája: szak-környezetvédő, környezetminőség ellenőr, fizikai-kémikus, mechatronika mérnök, biztonsági menedzser, pénzügyi analitikus, pénzügyi közvetítő, ügyviteli tanácsadó, turisztikai menedzser, esztétikai sebész.

A piacorientáltságot figyelembe véve a megkérdezett vajdasági és dél-magyarországi intézmények hiányszakmákként a következőket emelték ki: útépítő szak (akkreditációs feltételeknek oktatói hiányosságok miatt nem tud megfelelni az Építőmérnöki Kar); városrendezési és kommunális szak (erős műszaki kiegészítő képzést igényelne); mechatronika; műszaki kommunikációs menedzserment; logista; környezetgazdálkodói agrármérnöki szak (INNOAXIS 2010). Ehhez képest vajon kiket találunk a munkaerőpiacon? A munkaadók igényeitől függetlenül kerülnek a munkaerőpiacra a diplomás fiatalok. Lássuk a diplomás munkanélküliek számának alakulását képzési területek szerint (ld. 3. táblázat).

⁶ Top 18 zanimanja za 2013. godinu
<http://www.b92.net/biz/vesti/srbija.php?yyyy=2012&mm=12&dd=13&nav_id=668837>
[2012.12.13]

<i>Képzési terület</i>	<i>Fokozat</i>	<i>NUTS 3 Észak- Bácska</i>	<i>NUTS 3 Észak- Bánát</i>	<i>NUTS 3 Nyugat- Bácska</i>	<i>% részarány a felsőfokú munkanél- küliekben</i>
Agrárképzési terület (agrárgazdaság, állat- egészségügy, élelmiszer- ipar)	Összesen	123	103	188	10,9
	Főiskola - VI	49	35	52	
	Egyetem - VII	74	68	136	
Műszaki képzési terület - 1 (gépészet, elektrotech- nika)	Összesen	153	89	101	9,0
	Főiskola - VI	138	70	66	
	Egyetem - VII	15	19	35	
Műszaki képzési terület - 2 (technológia, vegyészet, textil, grafika)	Összesen	49	47	67	4,3
	Főiskola - VI	35	33	45	
	Egyetem - VII	14	14	22	
Műszaki képzési terület - 3 (építészet, közlekedés, vízügyek)	Összesen	59	19	42	3,2
	Főiskola - VI	22	7	18	
	Egyetem - VII	37	12	24	
Gazdaságtudományi-, jogi- és igazgatási képzési terület (közgazdaság, jog, me- nedzsment, ügyviteli in- formatika)	Összesen	601	364	682	43,4
	Főiskola - VI	216	203	347	
	Egyetem - VII	385	161	335	
Pedagógiai-, bölcsész-, természet- és társadalom- tudományi képzés (óvónő, osztálytanító, egyes tanár- szakok)	Összesen	315	219	407	24,8
	Főiskola - VI	169	109	121	
	Egyetem - VII	146	110	286	
Orvos-, egészség- és sporttudomány (orvos,	Összesen	50	41	77	4,4
	Főiskola - VI	23	23	45	

fogorvos, gyógyszerész, edző)	Egyetem - VII	27	18	32	
	Mindösszesen	1350	882	1564	100,0

4. táblázat: A diplomás munkanélküliek képzési területek szerint az Észak-Vajdaságban, 2010
 Forrás: a Szerb Nemzeti Statisztikai Hivatal adatai alapján szerkesztette Takács Zoltán
 (INNOAXIS 2011.)

Az Észak-Vajdaság területén a diplomás munkanélküliek legnépesebb csoportja: főiskolai végzettségű mezőgazdasági mérnök, okleveles mezőgazdasági mérnök, főiskolai végzettségű mérnökök (gépész-, elektronika-, elektrotechnikai mérnök), okleveles építőmérnök, főiskolai végzettségű pénz- és bankügyi közgazdász és ipari menedzser, okleveles közgazdász, jogász, főiskolai végzettségű óvónő, okleveles osztálytanító. Látható, hogy a felsőfokú végzettséggel rendelkező munkanélküliként nyilvántartott személyek 43,4 százaléka közgazdász-menedzser, illetve jogi és igazgatási képesítéssel rendelkezik, majd minden negyedik diplomás munkanélküli (24,8 százalék) főiskolai végzettségű óvónő vagy diplomás osztálytanító. Minden tizedik munkanélküli rendelkezik agrártudományi felsőfokú képesítéssel.

A munkáltatók a (regisztrált) szabad munkahelyek betöltésére 86 százalékban egyetemi (diplomás, mester, doktori) végzettséget igényelnek. Ezek a következő profilok: agrárképzési területen (állattenyésztés, állategészségügy, földmunkálás, növényvédelem, élelmiszeripari technológia), műszaki képzés (okleveles gépészmérnök és villamosági mérnök, technika tudományok VII2, VIII fokozatával, okleveles grafikus, vegyészmérnök, földmérnök, építőmérnök, közlekedési mérnök), azután gazdaságtudományi, jogi és igazgatási területen (főiskolai végzettségű menedzser, kereskedő, vállalati jogász, statisztikai szakértő, informatikus-statisztikus), majd pedagógia területen (szerb-horvát, angol és német nyelvtanár, zenetanár, matematika, fizika, kémia, biológia, néprajz, történelem, földrajz és környezetvédelem tanár, gyógypedagógus, pedagógus, pszichológus egyetemi végzettséggel vagy mesterfokozattal), végül szükség van az egészség- és sporttudományi képzési területen főiskolai végzettségű egészségügyi nővérre, orvosra, gyógyszerészre, szakorvosra.

4.2. Terepi felmérés – pedagógusok jövőképe (2006, 2009)

Az idén tíz éves Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar a magyar humántudósok és értelmiségiek kinevelésének otthona a Vajdaságban. Nemzetközi projektum keretében⁷ a Kar megbízásából 2006-ban és 2009-ben a szociológiai kutatócsoport kérdőíves terepmunkával elvégezte az Észak-Vajdaság térségére jellemző munkaerő-piaci elvárások és a kibocsátó iskoláztatási szempontok elemzését. Abból indultak ki, hogy a munkaerő-piaci elvárások és az oktatási intézmények kibocsátó kapacitásának valahol találkoznia kell. A lekérdezésben 156 fiatal vett részt. Az első célcsoportot a vajdasági friss diplomások, vagy munkában levő magyar fiatalok alkották. 2006-ban 20 interjút és 2 fókuszcsoport-vizsgálatot

⁷ A részleteket ld. T. Molnár G. 2009

szerveztek 22–30 év közötti 15 diplomás bevonásával (Szabadkán). A kérdőíves kvótás lekérdezést 2009-ben folytatták 108 magyar fiatalból álló mintán, 5 község (8 vajdasági település) Szabadka, Magyarkanizsa, Ada, Nagybecskerek (Muzsla, Szentmihály, Lukács falva) és Újvidék környékén. A második célcsoportot a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Közművelődési Tanszék kihelyezett Rendezvényszervező specializáció szakának a hallgatói (13) alkották. A kutatás összegzésében az általános megállapítások a következők voltak⁸:

A térségben kikérdezett fiatalok körében nincs kiforrott jövőkép a legkülönbözőbb diploma utáni szakosodás terén. Legtöbbjük nem szívesen tanul tovább, csak kényszeralternatívaként specializál vagy doktorál. A munkaerőpiacon egyébként is hátrányosabb helyzetű humánszakosok szívesebben végeznek szakmájukon kívül eső alkalmi- vagy részmunkát, minthogy tovább tanuljanak. Akkor jelentene érdeklődési alternatívát a tanítóképzőben megszervezendő specializációs mesterszak, ha az új diploma biztos munkát ígérne. Azok a fiatalok, akik hosszú időn át nem találnak munkát, akár gyorstalpaló kurzusokat is beterveznek.

A vajdasági magyarok viszonylagos lemaradása az iskolai végzettség alapján nem a gyengébb képességeik miatt van, hanem az esélyegyenlőségük csökken az államnyelv ismeretének hiánya és az anyanyelvű iskolai tagozatok, vagy a minőségi tanári káder, tankönyvek nélkülözése miatt. A tömbben élő friss diplomásoknál egyaránt fontos az anyanyelv és az államnyelv (sőt az idegen nyelv) tudása is, de a szórványban élő (legtöbb nagybecskereki) magyar fiataloknak nem fontos, hogy a munkahelyen anyanyelven beszéljenek, hiszen ők viszonylag jól tudnak szerbül.

A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar és a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Közművelődési Tanszékének a közös szakirány szervezése és kivitelezése igen hasznosnak bizonyult, mert hozzájárult a tanítói és magyartanári diplomát szerzett fiatalok esélyesebb munkahelykereséséhez, miután a humán szak speciális területén szerezhettek menedzseri képesítést is. A rendezvényszervezői kurzus hallgatói másoddiplomásként a Vajdaságban azokat a hiányzó munkahelyeket tölthetik be, amelyekre a magyar művelődési intézményeknek éppen szükségük van.

Az interdiszciplináris szakokra a Vajdaságban mind nagyobb igény mutatkozik. Ha az állami egyetemek és rokon karok megtalálják a közösen, vagy az egyik országban (Magyarországon vagy Szerbiában) akkreditált szakirányok hasznosulását, akkor elősegítik a munkanélküliség felszámolását a térségben.

4.3. Foglalkoztatottság a határrégióban (TÁMOP – 2008)

Dél-Magyarország és a Vajdaság lakossága a történelmi és földrajzi előnyök és közelség miatt a folyamatos mobilitás révén keveredik. A határrégió lehetőséget teremthet a közös régióban a határ korlátjának az átlépésére, és ennek megfelelő

⁸ Ld. A magyarokat is érintő vajdasági munkaerőpiac és az iskolai képzettség összefüggéseiről 2009: 36.

munkaerőpiac kialakítására, előnyeinek kihasználására. A szerb–magyar határ-régióban sokféle kapcsolat lehetősége és csírája van jelen, de komoly akadályok nehezítik a jól működő kapcsolatokat. Mindenekelőtt, a délszláv háború majd az azt követő politikai viszonyok, a vajdasági magyarok helyzete és sokak áttelepülése határozta meg a rendszerváltást követő időszakban a szerb magyar határon keresztül működő kapcsolatokat. A szerb–magyar határ a schengeni övezet határa, elválasztó vonala nehezíti a korábban kedvező határon átnyúló kapcsolatokat és a határátlépést. Mindezek eredményeképpen nem nagyon intenzív a határon átnyúló munkavállalás, kérdés, hogy van-e nyoma és idővel erősödik-e vagy változik-e a határrégióban valamilyen migrációs kapcsolatrendszer, migrációs pool (TÁMOP-1.3.1-07/1. 2008-0002: 43).

A kialakult helyzet eddigi tapasztalatai arról szólnak, hogy a határon átnyúló kapcsolatok intézményesült formái erősítik a határrégiók interaktív funkcióit, az infrastrukturális hálózati rendszerek összekapcsolását és közös fejlesztését. A régiókapcsolatokat nagyban befolyásolja és lelassítja a központi irányítás (Belgrád, Budapest vagy a tartományi székháros Újvidék érdekeltsége), miközben a határrégiók és az interregionális együttműködések az észak- vajdasági lakosok számára kiemelt prioritások, mert a határon átívelő kooperációk elősegítik az uniós források megszerzését, hatékonyabb felhasználását és a határ menti kettős perifériajelleg felszámolását.

A gazdasági-társadalmi felzárkóztatás feltétele a gazdasági együttműködés; az új országos és regionális gazdasági kapcsolatrendszerek kialakulása a határmenti régió településeinek túlélését és fejlődését eredményezhetik. Az EU regionális politikája kiemelt figyelmet fordít a határ menti térségek összehangolt fejlesztésére, de eddig a Duna–Körös–Maros–Tisza Eurorégió hatékonysága nem kielégítő. A kapcsolatteremtésben a határátkelőhely nélküli térségek halmozottan hátrányos helyzetben vannak. A határ menti fekvés csak abban az esetben előnyös, ha egy fejlettebb gazdaságú tér érintkezik relatíve fejlettebbel.

A határrégió két oldalán gazdaságilag hasonló mezőgazdasági területek húzódnak, demográfiai összetétel szempontjából idősebb népesség jellemzi a magyar oldalt. A határrégió szerb oldalán, a Vajdaságban a háborút követő időszak meg-tépázott gazdasága lassan regenerálódik. A két térség közös jövője függ a határon átívelő munkaerő-piaci tendenciáktól is. A szerb állampolgárok munkavállalási szándéka a dél-alföldi megyékben jellegzetes munkakörökre irányul. Bács-Kiskun megyében a rendelkezésre álló adatok szerint 2004-ben tipikusan a mezőgazdaságban (spárgaszedés 18 fő), az építőiparban (20 fő), és a vendéglátás területén (25 fő) kaptak munkavállalási engedélyt szerb munkavállalók. 2005-ben is a vendéglátás volt a tipikus célmunkahely (28 fő), emellett 12 pék és 5 sportoló kapott munkalehetőséget. 2006-ban az építőipar volt a tipikus cél (53 fő), ezt továbbra is a vendéglátás követte (32 fő). A többiek elsősorban a szolgáltatások területén dolgoztak. 2007-ben túlnyomó részben szintén az építőiparban vállaltak munkát. A munkahelyek földrajzi elhelyezkedése is ismert, eszerint a Bács-Kiskunban dolgozó szerbek fele a határtól 50 km távolságon belül vállalt munkát, főleg városokban (Tompa, Kiskunhalas, Kiskörös, Soltvadkert, Baja) (TÁMOP-1.3.1-07/1. 2008-0002: 45).

Érthető, hogy Csongrád megyében adták ki arányaiban a legtöbb munkavállalási engedélyt szerb állampolgárok részére; 2004–2007-ben tipikusan segédmunkásokra váltottak munkavállalási engedélyeket (40 százalék), túlnyomó részben a mezőgazdaságban és az építőiparban foglalkoztatták őket. Sok szerb állampolgár dolgozott főleg segédmunkás és tehergépkocsi-vezetőként az autópálya építési munkákon. Emellett évente 10–20 szerb állampolgárságú ápoló és asszisztens vállalt munkát Szegeden. A fémipar és az ékszergyártás területére is érkeztek vendégmunkások. Emellett a sportolóknak kiadott engedélyek száma évi tíz fő körüli. A munkavállalók zöme (80 százalék) férfi és 20 százaléka nő volt a vizsgált időszakban. Bács-Kiskun és Csongrád megye eltérő munkaerő-piaci helyzete, és a munkavállalási engedélyek kiadásának helyi gyakorlata alapján részben figyelemreméltó a különbség a két megye között. Bács-Kiskun megyében az engedélyeket a határ közeli városokba adták ki, 452 engedélyből a legtöbb szerb munkavállalási engedélyt Tompa (52), Kecskemét (51) és Kiskunhalas (50) területére adták ki. A többi Bács-Kiskun megyei városban is arányosan megosztott a számuk, egyedüli kivétel a magas munkanélküliségű határon fekvő Bácsalmás volt, ahol alig dolgoztak szerbek. Ezzel szemben Csongrád megyében a vizsgált időszakban a munkavállalás Szegeden koncentráldott, a kiadott 1010 engedély döntő többsége, több mint 90 százaléka Szeged területére szült (TÁMOP-1.3.1-07/1. 2008-0002: 45). Az engedéllyel foglalkoztatottak kvalifikáltsága folyamatosan nőtt és azt mutatta, hogy Bács-Kiskun megyében több mint 90%-ban szakképzettséget igénylő munkakörökben alkalmaztak szerb állampolgárokat, Csongrád megyében az arány csak 60% volt. A vendégmunkások életkora főleg 25 és 35 év közötti férfi volt. A munkavállalók nemzetiségéről nincsenek adataink, de a tapasztalatok alapján azt feltételezzük, hogy többségük magyar nemzetiségű.

Hasonlóképpen, mint az elmúlt évtizedben, megállapítható, hogy a magyar munkaerőpiac tendenciáit vizsgálva azt várhatjuk, hogy a legális foglalkoztatás elsősorban a hiányszakmákat betöltő szakképzett munkaerőt, valamint a mezőgazdasági szezonmunkát célozza, erre fognak várhatóan kiadni munkavállalási engedélyt. Emellett magas a vállalkozásalapítás, és a vállalkozás alapján szerzett tartózkodási engedély a határon. A nem regisztrált munkavállalás is jelentékeny a régióban és változatlanul fontos a szerepe (TÁMOP-1.3.1-07/1. 2008-0002: 46).

4.4. Munkáltatók lekérdezése (TÁMOP – 2015)

A vajdasági (szerb és magyar érdekeltségű) vállalatok lekérdezését 2015-ben végezte el a kutatócsoport.⁹ Az összesen 102 válaszadó közül 88 százalék, vagyis 90 a mikro- és kisvállalkozások száma. A válaszadók székhelyei: Magyarkanizsa, Palics, Ada, Szabadka, Topolya, Zenta, Nagybecskerek, Zombor, Síd, Újvidék,

⁹ A szerző által koordinált rész kutatás címe: A munkáltatói igények a Vajdaságban. A képzési igények és a munkaerővel szemben támasztott elvárások felmérése a Vajdaság foglalkoztatóinak körében. A kérdőíves kutatásban rész vettek: Baranyi Renáta, Beszédes Viktória és Ravasz Enikő andragógia MA szakos hallgatók. Az empirikus kutatás része a Képzési portfólió kialakítása a foglalkoztatók szakképzett munkaerő iránti igényeinek felmérésére alapozva című modulnak, TÁMOP-4.2.1.D-15/1/KONV-2015-0002.

Pancsova, Pétervárad, Száva-szentdemeter, Versec, Ürög, Karlóca, Ruma, Verbász, Petróc, Szenttamás és a falvakban: Szaján, Mohol, Bácskossuthfalva, Martonos, Hajdújárás. 25 helységről érkeztek vissza a kitöltött kérdőívek, többségben (46 százalék) az egyéni vállalkozások, kisebb arányban (37 százalék) a korlátolt felelősségű társaságok, majd szinte ugyanakkora arányban (6–7 százalék) a nonprofit és az egyéb vállalkozások. A feldolgozóiparba, az információ és kommunikáció szektorokba sorolható vállalkozások megközelítőleg azonos számban voltak (12–11 százalék), majd a negyedik helyen egyenlő arányban (9–9 százalék) a mezőgazdaság, erdőgazdálkodás, halászat és a kereskedelem, gépjárműjavítás következett. A vállalkozások gazdasági tevékenysége tükrözi a térség erre vonatkozó statisztikai adatait, vagyis reprezentatívak.

A munkáltatók elvárásaiban az új technológiához, infrastrukturális berendezéshez kapcsolódó képzések, illetve a nyelvi képzések kerültek a legszükségesebbek közé. Fontosnak tartják a specializált szakmai továbbképzéseket és átképzéseket, akár vállalaton belüli is. Szerbiában a cégek és a vállalkozások gyakran oldják meg az újonnan felvett munkások kiképzését a vállalaton belül. Az anketókból kiderült, hogy az eddig megvalósított képzések nem feltétlenül vannak összhangban a vállalat gazdasági tevékenységével és a munkaköri kompetenciákkal. Ugyanakkor a foglalkoztatók inkább a vállalat fenntartásához és működőképességéhez szükséges oktatási elemeket tanítanak a dolgozóknak, nem csak a szakmához kapcsolódó ismereteket. Többségük az informatikai, idegen nyelvi, kommunikációs és szervezőkészséget fejlesztő képzéseket emelte ki. A vajdasági vállalatok vezetői legkevésbé a tanulástechnikai, konfliktuskezelési és a vezetői készségfejlesztő képzéseket tartják fontosnak. A képzések minőségi elvárásaiban a hangsúly a kompetens szakoktatókon van, akiktől a gyakorlatiasan alkalmazható tudásátadást várják. Jelentős még a kurzusok innovativsága, az időtakarékoság. Azért, hogy olcsóbban megússzák, az új munkaerő betanításával egy már ott dolgozó egyént bíznak meg, hiszen az esetek többségében többletköltséget jelent a munkások utaztatása. A vállalatok többsége csak a magasan képzett munkavállalóit küldi rendszeresen továbbképzésre, jellemzően ott, ahol a törvényi előírások megkövetelik (egészségügy), vagy ahol a vállalat munkája olyan, hogy a naponta változó törvények/technológiák ezt igénylik (pl. könyvelők, informatikusok).

A vállalkozások a felnőttoktatási képzésekből hiányolják a gyakorlatorientáltságot. A munkaadók a kommunikációs, és szervezőkészséget, informatikai, tárgyalástechnikai és prezentációs technikák és előadói készségek fejlesztését igénylik. Az információ és kommunikáció területén működő vállalkozások legnagyobb része az informatikai, idegen nyelvi, kommunikációs és kreativitást fejlesztő képzésekre tart igényt. A mezőgazdasági vállalkozók pedig a kommunikációs és tárgyalástechnikai, valamint a problémamegoldó és vezetői készségek fejlesztését tartanák szükségesnek. Az egyéb szolgáltatások területén az új technológiákhoz kapcsolódó informatikai képzéseket jelölték legtöbbször szükségesnek.

A vajdasági cégek humán erőforrás menedzsmentje nem eléggé hatékonyan alapítja meg a képzéspotlásokot és a szakosítási igényeket. Ezt pótolandó, a tapasztalt cégvezetők véleménye lett a fontos. A munkaadók többsége megköveteli

az időszerű ismereteket, rugalmas és dinamikus munkavégzést. Az állásra jelentkezőknél fontosnak tartják a munkakultúrát és a munkaszokást (ami még az iskolai végzettségnél is fontosabb), különösen akkor, ha a túlórázási hajlandóságot veszik figyelembe. Lényeges az egyén szakma iránti érdeklődése, tapasztalata és a korábbi munkahelyei. A külföldön szerzett diplomát a legtöbb helyen elfogadják, sőt a magánvállalatok még az oklevél honosítását sem követelik meg. A munkáltatók számára kényelmetlen kérdés az egyetemek, főiskolák nyilvános megítélése. Hivatalosan a vállalatok a „minden diploma és diplomás egyenlő” elv hívei, a felszín alatt azonban pályakezdők esetében pozitív döntési szempont, hogy állami intézményben (karon) tanultak. A magánintézmények kétes minőségű diplomáival rendelkezőket rögtön kirostálják.

Régiókban szükséges erősíteni a munkaadók kapcsolatát az iskolákkal, mert igen gyenge a vállalatok kapcsolata az oktatási intézményekkel, gyakran még informális szinten sem létezik. Egy részük ugyan fogad gyakorlatra (praxis) fiatalokat, de a vállalatok zöme nem rendez közös képzést, tanfolyamot, konferenciát a szakoktatási intézményekkel. A kutatás tapasztalatai szerint a cégek nem kezdeményeznek tárgyalásokat, és ritkán lépnek fel sajátos igényekkel az iskolákkal szemben. Inkább más, sikeres piaci alapú vállalatoktól veszik igénybe ezeket a szolgáltatásokat. A tanulság az, hogy az iskolák és a munkaadók közötti sikeres együttműködés elindításához kezdetben az informális kapcsolat is elég, de előnyösebb a diákok gyakorlatra küldése a vállalatokhoz.

A vajdasági munkaerőpiacon az egészségügy, a közgazdasági és az informatikai műszaki képzés terén kielégítőnek tűnik a szakemberlétszám, de a mezőgazdaságban, részben a gépészeti szakmában is, egyszerre beszélhetünk szakemberhiányról és feleslegről is. A mezőgazdasági vállalatokban ma is nagyszámú a képzetlen munkaerő. A vállalati szükségleteket felmérve, előbb-utóbb át kell ütemezni a foglalkoztatottak továbbképzését, a megfelelő szakképesítés pótlását, célszerű oktatási programok (akár külföldi tapasztalatok alapján) beindításával (IPA – HANDSHAKE 2011; TÁMOP 2015).

A kutatások elemzése során megértettük, hogy a projekt-terepmunkák igazi átöröst jelenthetnek a régió felsőoktatásában a társadalmi innováció erősítése terén. A különböző tudományterületek együttműködéséből eredően a Szegedi Tudományegyetem kutatási potenciálja aktív részt vállalhat közvetlen környezetének formálásban, fejlesztésében, a kedvezőtlen társadalmi-gazdasági változásokra való felkészülésben, az azokra adott válaszok kidolgozásában. Az egyes régiók tudományegyetemeinek felelősségük van környezetük fejlesztésében. Van olyan területek, amelyek a felsőoktatás szolgáltatása nélkül nem léteznének. Az egyetem hiánypótló szolgáltatásának tekintjük a hálózatfejlesztésben betöltött szerepét (TÁMOP–2015: 4).

Érdekes példaként szolgálhat erre a közösségi főiskola intézménye. A közösségi főiskolák regionális oktatási intézményként is működnek, illetve szoros kapcsolatban állnak a régió szereplőivel, pl.: vállalkozásokkal vagy regionális fejlesztési ügynökségekkel; együttműködnek más egyetemekkel és/vagy kutatási intézményekkel is (Boer et al. 2009, idézi TÁMOP 2015: 33).

Összegzés

A szerb–magyar határrégióban kialakuló migrációvonalak és az erőteljes spon-tán munkaerőmozgás és szakember cirkuláció mind nagyobb szakértői figyel-met igényelnek. A munkaerőpiac igényeit kiszolgáló köz- és felsőoktatási szol-gáltatásokhoz kapcsolódnak azok a feladatok, amelyek megalapozzák a munka-erő-piaci igényeknek megfelelő képzést. A határszakaszban kialakuló képzési szerkezetet leginkább a következő tényezők befolyásolják: az országhatárok kö-zelében működő (felső)oktatási intézmények szakkibocsátása, a karrierépítő fi-talok tudáskapacitása, a munkaerőpiac eltérő befogadó készsége mindkét or-szág területén, a határ mentén kialakuló gazdasági és oktatási együttműködések intenzitása. A fentiek fényében dolgozatom is igazolja, hogy nélkülözhetetlen a regionális tudományos potenciálok szinergiájára épülő képzésfejlesztés.

Ezek alapján az oktatási intézmények előtt a határ mindkét oldalán a következő feladatok állnak:

Fontos a népesség iskolai és szakmai képzésének hatékony feljavítása a munka-erőpiac igényeinek megfelelően. A magyarok képzéslemaradását – elsősorban a Vajdaságban – pótolni kell, ami a szerb állami intézmények eddigi törődésével nem volt lehetséges, ezért az anyaországi/EU támogatások tudatos összpontosí-tását kell megtervezni. Ehhez járulnának hozzá a magyar tannyelven működő oktatási intézmények régiós együttműködései, kikerülve az átfedéseket, párhuzamos szakok létesítését (Szabadka–Szeged mellett Újvidék–Pécs–Eszék–Te-mesvár között). Ezt megelőzően a nemzeti felsőoktatási stratégia kidolgozására van szükség. E célból újragondolandó a térség magyar–magyar és magyar–szerb nyelvű intézményei közötti regionális együttműködések gyakorlata, finanszíro-zása. A képző intézményeknek tudásgyárként kell funkcionálniuk, piacképes ismereteket kell közvetíteniük hatékony módszerek alkalmazásával.

Mivel a szerb-magyar határrégióban elégtelen a határon átívelő intézményesen megszervezett hálózati kapcsolattartás, támogatandó a kutatói és felsőoktatási intézmények nemzetközi tevékenysége közös szakirányok működtetése projek-tumok, konferenciák és kiadványok révén. Ehhez fontos, hogy a vajdasági tudós elit megfogalmazza a saját tudásalapú regionális fejlesztési elképzeléseit, meg-határozza a megvalósításhoz szükséges teendőket, prioritásokat, körvonalazza a realizáláshoz szükséges forrásstruktúrát (szerbiai, magyarországi és uniós csa-tornák) (Gábrity Molnár 2008).

A többnyelvű egyetemek keretében – például az Újvidéki Egyetemen – nélkü-lözhetetlen folyamatosan fenntartani a magyar (részben magyar) karokat és tan-székeket. Prioritás megoldani Szabadkán a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar szakirányainak fejlesztését (az alapképzéses pedagógusszakmát kívánatos inter-diszciplináris mesterkurzussal vagy másoddiplomával kiegészíteni), a tanárkép-zés bevezetését (Újvidéken és/vagy Szabadkán), valamint a presztízsszakmákat kibocsátó karok együttműködését (Közgazdasági, Orvosi, Bölcsészettudományi Kar, Műszaki Szakfőiskola).

A szakemberi mobilitás és cirkuláció mellett fontos a tudományos információ-csere, a különböző profilú tudományos kutatóműhelyek (kari és tanszékkapcso-

latok) létrehozása azért, hogy találkozhassanak, és együtt dolgozhassanak az érdekelt szerb régióbeli és magyarországi tudományos és felsőoktatási intézmények képviselői. Kidolgozhatók az összehangolt kutatási projektek (tematikai prioritások), a közös kutatási tervesomagok (kivitelezőket és forrásokat megjelelő kutatási tervek).

A globális felsőoktatási piacon kialakuló és egyre fokozódó verseny miatt a folyamatos szakmai munkamegosztás kialakítása csak előnyt jelentene a szerb-magyar határ menti érdekeltégi körökben (tudományos műhelyek és hálózatok, egyetemek, karok). Az egymástól elforduló intézményszerkezet helyett tervezendő az egymáshoz közel székelő (Szabadka, Újvidék, Szeged, Eszék, Pécs) egyetemi karok között kialakuló versenyhelyzeteket kezelő intézményes és hálózatos régiókapcsolat. Figyelemre méltó a külföldön működő közösségi főiskolák példája, amelyek regionális oktatási intézményként működhetnek, miközben szoros kapcsolatban állnak a térség vállalkozásaival, fejlesztési ügynökségeivel.

Szükséges feltárni a transz-regionális munkaerőmozgás jellemvonásait a szerb-magyar határszakasz minél tágabb térségében, amivel elősegíthető lenne az országok közötti munkaerő-mobilitás elemzése, képzettségének tervezése, támogatása. Elégedetten állapíthatom meg, hogy a szerb-magyar határ menti lakosság (ezen belül a szerbiai magyarok) képzettségi szerkezetének javításához – hasznos tevékenységével – hozzájárult a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézete is. A kulturális érdeklődés, nyitottság, gyakorlatorientáltságra törekvés jellemzi az intézetet. A Felnőttképzési Intézetnek hagyományosan kiegyensúlyozott az intézménykapcsolata azokkal a vajdasági társtanszékekkel és karokkal, ahol magyar nyelvű oktatás is folyik.

Irodalom

Durić, V. – Tanasković, D. – Vukmirović, D. – Lađević, P. 2014. Etnokonfeszionalni i jezički mozaik Srbije: republički zavod za statistiku Beograd. <www.stat.gov.rs> vagy <www.popis2011.stat.rs> [2015.12.17.]

Gábrity Molnár Irén 2006a Oktatásunk jövője. In Gábrity Molnár Irén – Mirnics Zsuzsa (szerk.) *Oktatási oknyomozó*. Magyarságkutató Tudományos Társaság, Szabadka. 61–122.

Gábrity Molnár Irén 2006b Oktatásügy – a tudásalapú társadalom felé. In Gábrity Molnár Irén – Ricz András (szerk.) *Kistérségek életerejé: Délvidéki fejlesztési lehetőségek*. Regionális Tudományi Társaság, Szabadka. 103–130.

Gábrity Molnár Irén 2007. Vajdasági magyar fiatal diplomások karrierje, migrációja, felnőttoktatási igényei. In Mandel Kinga – Csata Zsombor (szerk.) *Karrierutak vagy parkoló pályák? Friss diplomások karrierje, migrációja, felnőttoktatási igényei a Kárpát-medencében*. MTA Nemzeti-etnikai Kisebbségkutató Intézet, Budapest. 132–172. <<http://gabritymolnarien.com/karrierutak.pdf>> [2016.03.11]

Gábrity Molnár Irén 2008. *Oktatásunk láttelepe*. Fórum Könyvkiadó – Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. 1–176.

Gábrity Molnár Irén 2012. A magyar nyelvű (felső)oktatás helyzete és esélyei a Vajdaságban. *Társadalmi Együttélés*. 1 <http://www.tarsadalmiegyutteles.hu/id-19-tarsadalmi_egyutteles_2012_1_szam_gabrit.html> [2016.02.17.]

Gábrity Molnár Irén 2013. A magyar nyelvű felsőoktatás és a munkaerőpiac a Vajdaságban. In Darvai Tibor (szerk.) *Felsőoktatás és munkaerőpiac – Eszményektől a kompetenciák felé*. SETUP Belvedere Meridionale, Szeged. 229–240. <<http://meridionale.hu/letolt/felsooktatasesmunkaeropiac.pdf>> [2016.01.30.]

T. Molnár Gizella 2009. Esélyegyenlőség és felnőttképzés: beszámoló egy kísérleti képzésről a Vajdaságban. *Kultúra és Közösség* 3 (2) 34–39.

Takács Zoltán 2008. A munkaerő-kompetencia és az oktatás viszonya. In Gábrity Molnár Irén – Mirmics Zsuzsa (szerk.) *Regionális erőnlét – a humánerőforrás befolyása Vajdaságban*. Magyar-sághkutató Tudományos Társaság, Szabadka. 267–292.

Takács Zoltán 2013. *Felsőoktatási határ/helyzetek*. Magyar-sághkutató Tudományos Társaság, Szabadka.

Tartományi Oktatási és Művelődési Titkárság (TOMT VAT), 2013. Vajdaság Autonóm Tartomány, Novi Sad.

Top 18 zanimanja za 2013. godinu, Beograd. <http://www.b92.net/biz/vesti/srbija.php?yyyy=2012&mm=12&dd=13&nav_id=668837> [2015.12.20.]

Honlap források/adatbázisok:

Educatio–Országos Felsőoktatási Információs Központ 2010. Educatio Kht. adatbázis-elemzések, Budapest. <www.educatio.hu> [2010.12.31]

Foglalkoztatási és Szociális Hivatal, Dél-alföldi Regionális Munkaügyi Központ, Békéscsaba, 2007. <http://www.darmk.afsz.hu/engine.aspx?page=darmk_hireink> [2008.01.01.]

Centar za obrazovne politike, Beograd. <<http://site.cep.edu.rs/sistem-obrazovanja-u-srbiji/sistem-obrazovanja-u-celini>> [2008.01.01]¹⁰

Projektanyagok:

1. INNOAXIS PROJECT 2011 – *The borderline as an axis of innovation*, IPA HUSRB/0901/2.1.3. APPLICATION ID: HU-SRB/0901/213/028. A határ, mint innovációs megújulási tengely Hungary–Serbia. Lead Beneficiary: Centre for Regional Studies of Hungarian Academy of Sciences, Pécs, Alföldi Tudományos Intézet, Kecskemét. Partner: Regionális Tudományi Társaság Szabadka, Mórahalom Város Önkormányzata. Ld. *Oktatás és ifjúság záró javaslatok (2010–2011)*. <<http://www.innoaxis.hu/hu>> vagy <<http://slideplayer.hu/slide/2237134/>>

2. Szülőföld Alap Budapest támogatásával a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar (Szabadka) és a Juhász Gyula Pedagógia Kar (Szeged) közös projektuma 2008–2009. Ld. Gábrity Molnár Irén: *A magyarokat is érintő vajdasági munkaerőpiac és az iskolai képzettség összefüggései*; T. Molnár Gizella: *Esélyegyenlőség és felnőttképzés: beszámoló egy kísérleti képzésről a Vajdaságban*.

3. IPA – HANDSHAKE 2011 – Development of Hungarian and Serbian vocational and adult education systems through competency based training activities. 2007–2013 Hungary Serbia IPA CBC (HU-RS). Project of the co-operation programmed: *Kézfogás – Magyar és szerb szakképzési és felnőttképzési rendszerek fejlesztése, kompetencia alapú képzési tevékenységek*. Probitas Civil Organization and Scientific Association for Hungarology Research Subotica (HUSRB/0901/221/099-PROBITAS-05). The work period: 15/07/2011- 30/09/2011

4. Társadalmi Megújulás Operatív Program TÁMOP-1.3.1-07/1.-2008–0002. *A foglalkoztatási szolgálat fejlesztése az integrált munkaügyi és szociális rendszer részeként*. A kiemelt projekt a Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat (NFSZ) korábbi (Phare, HEFOP 1.2.) fejlesztési programjainak eredményeire építve az aktív munkaerő-piaci politikák hatékonyságának javítását, a szervezet kapacitásainak megerősítését célozza. Ld. Hárs Ágnes 2010 *Tanulmányok a határ menti régiók gazdasági és munkaerő-piaci helyzetéről és lehetőségeiről, a foglalkoztatást segítő támogatásokról*. Budapest. <http://internet.afsz.hu/resource.aspx?ResourceID=afsz_tamop131_36alprojekt_osszegzo> [2016.03.11.]

¹⁰ A hivatkozott oldal fellelhető: <<http://web.archive.org/web/20130416004008/http://site.cep.edu.rs/sistem-obrazovanja-u-srbiji/sistem-obrazovanja-u-celini>> [2016.03.11.] (a szerk.)

Sodrásban

5. Társadalmi Megújulás Operatív Program TÁMOP-4.2.1.D-15/1/KONV-2015-0002 sz. *Tudásipar igényeit kiszolgáló felsőoktatási szolgáltatások megalapozása a Dél-alföldi régióban* című projekthez tartozó II modul: képzési portfólió kialakítása a foglalkoztatók szakképzett munkaerő iránti igényeinek felmérésére alapozva. Ld. Döbör András – T. Molnár Gizella (szerk.) 2015 *Közöségi főiskola regionális megvalósíthatóságának megalapozása*. <<https://www.u-szeged.hu/download.php?docID=52292>>

„A veszteség gondos dokumentálása”¹ A kulturális örökségvédelem intézményrendszerének változásai a rendszerváltás után (1990–2015)

Viskolcz Noémi

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Felnőttképzési Intézet

A kulturális örökség gondozására és védelmére a 2. világháború után a megfelelő jogszabályi környezet kialakítása mellett komplex intézményrendszerek jöttek létre a fejlett nyugati államokban. Magyarországon az 1980-as évektől érzékelhető az európai tendenciák, a kulturális örökséget integrált módon kezelő szemléletmód adaptálása. Az alábbi írásban az elmúlt 25 év történéseit, a kulturális örökség védelmét szolgáló és biztosító állami intézményrendszer változásait követem nyomon azzal a céllal, hogy a kulturális örökségi tanulmányokkal foglalkozó egyetemi hallgatók is hasznosítani tudják.

1990 előtt

A 2. világháborút követő átmeneti időszak után 1957-ben hozták létre az Országos Műemlékvédelmi Felügyelőséget (OMF) az Építésügyi Minisztérium Város és Községrendezési Főosztályának ellenőrzésével. A három osztályra (Tervezési és Kivitelezési Osztály; Műemlékfelügyeleti Osztály; Tudományos Osztály) tagolódnak és hatóságként is működő szervezet tulajdonképpen minden a műemlékvédelemmel kapcsolatos feladatot ellátott a kutatástól a tervezésen át a gyakorlati kivitelezésig és a szakmai felügyeletig. Az OMF égisze alatt szerencsésen egyben maradtak a 19. század utolsó harmadától növekvő tudományos gyűjtemények, a műemléki terv- és fotótár, az irattár és a könyvtár, sőt, a rendszeres gyarapításuk sem állt le. A fejlődés motorja az 1960-as évektől Dercsényi Dezső volt, olyan munkatársakkal az oldalán, mint Entz Géza és Horler Miklós. A művészettörténész Dercsényi 1965–1975 között tudományos igazgatóhelyettesként irányította a szakmai munkát, emellett egyetemi tanárként a szakemberképzésben is jelentős szerepet vállalt. A korszerű és komplex intézményi keretek kialakításán túl Dercsényi érdeme még, hogy a tudományos alap kutatás és a műemléki értékvédelem fontosságának a szemléletét érvényesíteni tudta, lépést tartva a műemlékvédelem nemzetközi trendjeivel (Entz 2014: 28–47).

¹ A címnek ez a része Klanciczay Gábor Lővei Pállal készített interjújának bevezetőjéből származik, miszerint az értelmiség feladata a jelenlegi helyzetben a tiltakozáson túl a veszteségek dokumentálása, ld. „Ha mindez így marad, akkor ez ennek a 140 éves történetnek a vége.” (Lővei – Klanciczay 2012).

1990–1998: a rendszerváltás kezdeti évei

A korábbi közigazgatási rendszer megroppanásával az új önkormányzati törvény (1990. évi LXV. törvény az önkormányzatokról) révén igyekeztek az építészeti-műemlékvédelmi és a régészeti feladatokat delegálni a települések és a megyék felé. A törvény az építészeti értékek védelmét a települési önkormányzatokhoz, míg a régészeti örökség védelmét a megyei önkormányzatokhoz rendelte. Ugyanakkor az OMF átszervezésének szándéka már jóval a rendszerváltás előtt megjelent, és 1991-re hosszas előkészítő munka után a következő szempontok váltak meghatározóvá: a műemlékvédelem önállósága, amely egy országos hatókörű intézményben testesül meg; strukturált komplexitás (azaz a tevékenységi körök szétválasztása az intézeten belül); megfelelő jogszabályi környezet (Fejérdi 1992: 103–104). Ennek szellemében került sor az Országos Műemlékvédelmi Hivatal létrehozására, amely három önálló, a Környezetvédelmi és Területfejlesztési Minisztérium felügyelete alá sorolt intézményből – közülük a Műemlékek Állami Gondnoksága teljesen új volt – állt, az eredményt az 1. táblázat szemlélteti:

1957–1992	Országos Műemlékvédelmi Felügyelőség (OMF)				
1992–2001	Országos Műemlékvédelmi Hivatal (OMvH) - hatósági jogkör - felügyeleti jogkör - tudományos feladatok OMvH-n belül Műemlékfelügyeleti Igazgatóság -önálló jogi személy, 5 vidéki iroda (területi központok), feladatai -műemléki és épületkutatási engedélyeztetés -építmények felmérése -műemléki helyreállítások támogatása OMvH-n belül Építészeti Múzeum	1992–2007	Állami Műemlék-helyreállítási és Restaurálási Központ (ÁMRK) az OMvH szakmai hátterintézménye, a műemlékvédelem operatív feladatainak állami szolgáltatója, feladatai -a kiemelt jelentőségű vagy veszélyeztetett helyzetű műemlékek és környezetük kutatása -a műemlékek régészeti feltárása és felkutatása, valamint építészeti tervezése és restaurálása - a műemlékek helyreállítása komplex módon	1992–2007	Műemlékek Állami Gondnoksága (MÁG) önálló jogi személyű önállóan gazdálkodó költségvetési szerv, az OMvH szakmai felügyelete alatt, feladata -az állami tulajdonú műemléki együttesek és parkok kezelése -kulturális és turisztikai szolgáltatások nyújtása

1. táblázat: Az Országos Műemlékvédelmi Hivatal struktúrája 1992-ben

Lóvei Pál úgy jellemezte ezeket az éveket, hogy az OMvH és az ÁMRK szétválasztásával az operatív munkára kiszervezett kollégák többsége elszakadt a gyűjteményektől és a tudományos munkától, ráadásul egyfajta bürokratikus, hivatali szemléletmód telepedett rá az intézményre, ami nem tett jót a műemlékvédelem ügyének (Lóvei – Klaniczay 2012). Granasztóiné Györffy Katalin pedig a feladatok közötti párhuzamosságokból és átfedésekből fakadó feszültségekre emlékezett egy cikkében (Granasztóiné 2013). Ugyanakkor a tudományos munkának nagyon is kedvezett a légkör, tanulmányok, feldolgozások, kiállítási katalógusok sokasága született ezekben az években (Lóvei – Klaniczay 2012). Még egy pozitívum említhető: az újonnan kialakított intézmények munkatársai is részt vettek annak az új műemlékvédelmi törvénynek az előkészítésében, amit 1997-ben fogadott el az országgyűlés (*1997. évi LIV. törvény a műemlékvédelemről*), ezzel az 1881-es törvény után újra önálló szabályzást kapott a terület (Fejérdy 1997: 235–237). A törvény a műemlékeket a nemzet közös kulturális kincseiként határozza meg, védelmükre nemzeti összefogást kíván, fenntartásukat, a mindenki számára hozzáférhetővé tételüket közérdeknek nevezi.

1998–2010: Az integrált örökségvédelmi intézményrendszer kialakítása

Az új rendszernek még stabilizálódni sem volt ideje, amikor újabb szervezeti változások következtek, részben a szintén 1997-ben elfogadott Kulturális törvényből (*1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről*) fakadóan, amely a könyvtárak és közművelődés mellett a múzeumok és a régészet viszonyát is szabályozta. A törvény a kulturális javak védelmének összehangolására és irányítására létrehozta a Kulturális Örökség Igazgatóságát (KÖI) a művelődés és közoktatási miniszter szakmai felügyeletével, felruházta hatósági és felügyeleti jogkörrel, azaz a KÖI járt el a kulturális javakra (védetté nyilvánítás, kiviteli engedélyek, közgyűjteményi elhelyezések) és a régészetre (régészeti terület ideiglenesen védetté nyilvánítása, feltárási engedélyek) vonatkozóan. Nyilvántartási kötelezettsége volt a védetté nyilvánított kulturális javakról, a régészeti jelentőségű védett földterületekről, a nem védett, de ismert régészeti lelőhelyekről, a jogtalanul eltulajdonított kulturális javakról és javaslattevési joggal is rendelkezett ugyanezekben az ügyekben. Ezekon kívül feladatai közé tartozott a magyarországi muzeális intézményekkel kapcsolatos adatok gyűjtése, azok nyilvántartása és közzététele.

1998 – 2001	Kulturális Örökség Igazgatósága (KÖI) önállóan gazdálkodó költségvetési szerv a kulturális javak védelmére, a régészeti ügyek kezelésére és a magyarországi muzeális intézmények adatainak nyilvántartására
-------------------	---

1998-ban a jobboldali kormányváltással szimbolikus politizálás vette kezdetét, amely az új minisztériumi struktúrában is megmutatkozott. Létrehozták a Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériumát, amelynek felállításában – ahogy erre

Cselovszki Zoltán egy interjújában kitért – Baán László (kormánybiztos, főigazgató, Szépművészeti Múzeum), Habony Árpád (Orbán Viktor miniszterelnök kommunikációs tanácsadója) és maga Cselovszki vettek részt. (Bogár 2006) A minisztérium élére a magát kultúrpolitikai kérdésekben nehezen kiismerő Háromi József agykutató professzor került, akit 2000 januárjától Rockenbauer Zoltán váltott. Az OMvH-t és a KÖI-t az új minisztérium fennhatósága alá sorolták. Az OMvH élén 1998. október 1-től Entz Géza művészettörténész állt, aki nagy lehetőséget látott abban, hogy a műemlékvédelem 50 év után ismét a kulturális ágazat részévé vált (Román 1998: 289). Az új csúcsszervezet lehetőséget teremtett egyfajta paradigmaváltáshoz, a kulturális örökség területeit közösen kezelő és ezzel a nemzetközi örökségvédelmi trendekhez közelítő szemléletmód kialakításához. Megkezdődött a kulturális örökséget a sokszínűségében felfogó új törvény előkészítése, amelyet végül 2001-ben fogadtak el (*2001. évi LXIV. törvény a kulturális örökségről*). Ez az addig több törvényben szétaprózott kulturális örökség fogalmat definiálta, illetve védelmét külön szabályozta, és a régészet, a kulturális javak és a műemlékvédelem területeit egyben és egységes filozófiával kezelte. Ugyanakkor a törvény kritikusai már ekkor világossá tették, hogy az integráció adminisztratív-hivatali szinten ugyan létrejöhet, de a társadalmi elfogadottság megszerzése hosszadalmas folyamat lesz, illetve hogy hiányzik a szabályzásból az ugyancsak a kulturális örökség részének tekintett nem materiális, azaz szellemi javak védelme (ezt 2006-ban külön törvényben rögzítették, *2006. évi XXXVIII. törvény a szellemi kulturális örökség megőrzéséről*) (Fekete 2005: 111). Dávid Ferenc művészettörténész szerint pedig „a kultúrafogalom mély tárgyalása, s a rá vonatkozó konszenzus kialakítása” elcsúszott és megfelelő vizsgálatok nélküli volt (Dávid 2005: 13).

Az új törvénnyel új szervezeti felállás járt, Cselovszki magának tulajdonította az ötletet, mely szerint brit mintára 2001-ben összevonták a KÖI-t az OMvH-val, és létrejött az English Heritage-hez hasonlatos Kulturális Örökségvédelmi Hivatal (Bogár 2006), amelynek első elnöke éppen Cselovszki lett. Az angol műemlékekért felelős szervezet hatásköre a régészeti emlékekre is kiterjedt, illetve kezdettől fogva nagy szerepet játszott a kulturális örökség társadalmisításában is, így például az oktatásban és az örökségturizmusban (Rác 1998), a KÖH 10 éves történetét tekintve éppen ez utóbbi, az örökség társadalmisítása hiányzott a legjobban, erre utal Entz Géza is egy vele készült beszélgetésben (Kovács 2010).

Országos Műemlékvédelmi Hivatal (1992–2001)	Kulturális Örökség Igazgatósága (1998–2001)
2001. október Kulturális Örökségvédelmi Hivatal	

A Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma sajtótájékoztatója szerint „a változás lényege, hogy a polgárok minden, a kulturális örökséggel kapcsolatos ügyeit egyetlen hivatalnál, illetve annak regionális irodájában intézhetik, akár egy műemléki felújítás engedélyezéséről, akár egy festmény külföldre vitelének jóváhagyásáról van szó.” (NKÖM sajtóközlemény 2000). Az új meghivatal szerkezetét és feladatait a 2. táblázat szemlélteti.

<p>2001–2012</p>	<p>Kulturális Örökségvédelmi Hivatal (KÖH) önállóan gazdálkodó költségvetési szerv -hatósági jogkör -szakhatósági jogkör -felügyeleti jogkör -tudományos feladatok</p>	<p>1992–2007</p>	<p>Állami Műemlék-helyreállítási és Restaurálási Központ (ÁMRK) szakmai háttérintézmény</p>	<p>1992–2007</p>	<p>Műemlékek Állami Gondnoksága (MÁG) szakmai háttérintézmény</p>
	<p>Tanácsadó testületei Örökségvédelmi Tanácsadó Testület Ásatási Bizottság Műemléki Tervtanács Kulturális Javak Bizottsága</p>				
	<p>Építészeti Múzeum</p>				

2. táblázat: A Kulturális Örökségvédelmi Hivatal struktúrája 2002-ben

Az immár sokadik szervezeti változást, a létszámnövekedést, a vezetők állandó cserélődését rendkívül nehezen élte meg a szakma. Ráadásul „az 1997. és 2001. évi törvények rendszeres módosításai és az új vezetők változó elvárásai elbizonytalanította, sokszor ellehetetlenítette az elmélyült, átgondolt, tervezhető szakmai munkát.” (Granasztóiné 2013). Mások a hatalmas, centralizált intézmény nehezen mozgathatóságát és az államigazgatással való konfliktusait is érzékelték (Lővei – Klaniczay 2012). A műemlékvédelemmel egy rangra emelt többi kulturális örökségi elem térnyerését – addig az örökség és műemlékvédelem fogalmakat egymás szinonimáinak tekintették –, az említett paradigmaváltást a műemlékvédelmi szakemberek egyfajta divatnak tartották és ugyanakkor vereségnek is érezték (Fekete 2005: 110). A változások olyan apróságnak tűnő dolgokban is megnyilvánultak, mint hogy az évente hat alkalommal megjelenő *Műemlékvédelem* szakmai-közéleti folyóirat a 2002/1. számától az alcímében immár „kulturális örökségvédelmi folyóirattá” változott (majd a 2008/1. számtól „A magyar műemlékvédelem folyóirata” ismét).

A KÖH megalakulása utáni évek sem hoztak nyugvópontot, különösen a kormányváltásokat sínylette meg a hivatal. 2002-ben a baloldal győzelme után távozott Cselovszki Zoltán elnök, őt Varga Kálmán váltotta, aki egyébként a tárgyalt időszak leghosszabb hivatali idejét, öt évet töltött ki vezetőként (Harangi 2002). 2006-ban megszűntették a Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériumát, az új Oktatási és Kulturális Minisztériumban egy főosztály képviselte az örökségvédelmet és felügyelte a KÖH-öt. 2007. áprilisban az Állami Műemlék-helyreállítási és Restaurálási Központot (ÁMRK) alakították át: új neve – Kulturális Örökségvédelmi Szakszolgálat (KÖSZ) – mellé önállóságot és új feladatköröket

kapott. A régészeti és épített kulturális örökség hatékonyabb védelmét megcélozva alaptevékenysége „műemlékek komplex tervezése és a régészeti lelőhelyek kutatása és ezek eredményeinek feldolgozása, továbbá örökségvédelmi szakértési munkák végzése, valamint a nagyberuházásokhoz kötődő régészeti feladatellátás koordinálása” (KÖSZ Alapító okirat 2007). A szakszolgálat kifejezetten a 100 millió forint feletti beruházások esetén volt illetékes a feltérési feladatok standardszerű ellátásában, itt elsősorban az ebben az időszakban zajló autópálya építésekre és autógyári fejlesztésekre – például a 2009-ben meginduló kecskeméti Mercedes-gyárra – kell gondolni. A másik háttérintézet sem maradt érintetlenül, a Műemlékek Állami Gondnoksága elnevezésű Műemlékek Nemzeti Gondnokságá-ra (MNG) változott, a fenntartó ezzel a szervezet országos jelentőségét kívánta hangsúlyozni. A közben posztjáról távozó Varga Kálmán elnök az MNG főigazgatójaként folytatta tovább, a KÖH élére pedig Mezős Tamás egyetemi tanár került 2007 júniusától. A felügyelő miniszter, Hiller István azzal magyarázta a változásokat, hogy az ingatlan örökség védelme modernizációra szorul, amit a vezetőcsere garantál (Somlyódi 2007).

2010–2016: az örökségvédelem rendszerszintű veresége

2010 tavaszán kormányváltás történt Magyarországon, az 1998–2002 közötti időszak után újra a jobboldal került hatalomra. A változás már néhány héten belül érezhető volt a kulturális örökségvédelem területén is: az új, oktatást, kultúrát és egészségügyet összevegyítő óriásminisztérium vezetője, Réthelyi Miklós felmentette Mezős Tamást, és Tamási Judit régészt bízta meg a KÖH irányításával. A politikai szándékok azonban messze túlmutattak az egyszerű vezetőcséren, és ez már Tamási első tájékoztatóiban is érződött. Szerinte a szakszerűség, jogszerűség és gyorsaság követelményrendszere megbomlott, a hivatalnak egyszerűsíteni kell a bonyolult és bürokratikus eljárás módokon, illetve már ekkor hangsúlyozta, hogy a KÖH nem fejlesztés ellenes (Petőcz 2010). Ennek az utolsó megjegyzésnek a háttere a későbbi események fényében vált csak világossá. Időközben még egy fontos átalakítás történt: az örökségvédelmi törvény 2010. augusztus 1-jén hatályba lépett módosításával megszüntették a 2007-ben létrehozott Kulturális Örökségvédelmi Szakszolgálatot. (KÖSZ) Feladatait a Magyar Nemzeti Múzeumba integrált Nemzeti Örökségvédelmi Központ (NÖK) vette át önálló múzeumi egységként, bár csak csökkentett formában, hiszen a leletmentő ásatások jogát ismét a megyei múzeumokra delegálták. 2011-től pedig az addig a KÖH szakemberei által végzett műemlék-felügyeleti tevékenységet szervezték át a megyei kormányhivatalokhoz.

A problémák egyre sokasodtak, a KÖH és a NÖK ellen kifogások merültek fel a gazdasági élet szereplői részéről. Lővei Pál nem hivatalos információk alapján a Mercedes gyár újabb bővítésének ügyét említette: a régészeti feltérások mintegy 70 hektáros területet érintettek, amely a maximált 4000 Ft/nm árat számolva 2,8 milliárd forintba került volna a fejlesztőnek. A Mercedes vezérkara közvetlenül a kormányhoz fordult panasszal (Lővei – Klaniczay 2012). A kormányzat törvénymódosítással orvosolta a helyzetet, a kötelező régészeti feltérások időtartamát lecsökkentették és a finanszírozás felső határát a beruházás értékének

1%-ában, maximum 200 millió forintban állapították meg.² (Völgyesi 2012). A KÖH eközben az Új Széchenyi Terv prioritásaihoz igazodva 2011 októberében közzétette munkaanyagát az új kulturális örökségvédelmi nemzeti stratégiáról,³ amely tartalmában és stílusában az új kormányzati célokhoz való alkalmazkodás jegyeit viselte: a kulturális örökség és a nemzeti össztermék előállításának kapcsolatáról, az örökségvédelem jövedelemtermelő képességéről szólt. Ugyanakkor mértéktartó kritikát is megfogalmazott, figyelmeztette a mindenkori kulturális politikát, hogy „a kulturális örökséget integráltan kezelje, és az azzal kapcsolatos állami feladatellátás jogszabályi, intézményi, finanszírozási stb. széttagozottságát felszámolja”. Hiányolta a hatékony örökségvédelem eszközeit, figyelmeztetett arra, hogy míg az elvárások egyre bővültek, a rendelkezésre bocsátott források és eszközök nem növekedtek, „az állam nem úgy viselkedik, mint ahogy az tőle, mint a közérdek és a közjó képviselőjétől elvárható volna” (Tamási 2011b). Valamint megállapította, hogy az örökségvédelem állami intézményrendszere a folyamatos átszervezések, az elkezdett, de be nem fejezett reformok következtében nem tud következetes és gondos munkát végezni

A kulturális politika sértetlenen reagált. Egy újabb törvénymódosítással az önálló építésügyi hatósági jogkört csavarta ki a műemlékvédelem kezéből – három polgármester a Fidesz-KDNP-ből (Borkai Zsolt, Habis László és Michl József) nyújtotta be a javaslatot 2012 tavaszán – azzal az indoklással, hogy ezentúl a települési önkormányzatok látják el ezt a feladatot (Völgyesi 2012). A módosítás elfogadását követően Tamási Judit lemondott tisztségéről, és ennek a szellemében mondta el „hattyúdialát” a Parlamentben 2012. április 20-án a Műemléki Világnap alkalmából. Beszédét úgy fejezte be, hogy a jó állam arról ismerszik meg, hogy támaszkodik a saját szakapparátusára, elfogadja annak döntéseit, s bizalma van a szakemberei iránt (Tamási 2012: 7).

A kormányzatnak azonban már sem a hivatalban, sem a szakemberekben nem volt bizalma. 2012. július 1-től újra régi emberüket, Cselovszki Zoltánt nevezték ki. L. Simon László, akkori kultúráért felelős államtitkár a következőket fogalmazta meg: „az az elvárásunk a KÖH új elnökével szemben, hogy dinamizálja a hivatalt, szorosabb együttműködést alakítson ki a minisztériummal és az örökségvédelem szempontjai semmikor ne sérüljenek. A népi építészettől a régészeti feltárásig mindenre oda kell figyelnie, de fontos, hogy hatékony kapcsolatot építsen ki a gazdaság szereplőivel. Összefoglalva: az örökségvédelem nem lehet a fejlődés akadálya, de azt sem tehetjük meg, hogy a fejlődés érdekében kidobjuk a múltunkat.” (MTI hír 2012).

A minden helyzethez kitűnően alkalmazkodó Cselovszki akkor sem tiltakozott, amikor váratlanul (de nem előzmények nélkül) 2012. szeptember 15-i hatállyal

² A törvénymódosítást L. Simon László (Fidesz, az Országgyűlés Kulturális és Sajtóbizottság elnöke) nyújtotta be 2011 szeptemberében, a vitákról és arról, hogy hogyan lépett át az örökségvédelem a gazdasági élet, ld. <http://magyarmuzeumok.hu/tema/349_az_oroksegvedelmi_torvenymodosito_javaslatrol> [2016.01.28.]

³ A stratégia megtalálható volt a KÖH honlapján. A 2012 óta bekövetkezett változások során minden korábbi tartalmat eltüntettek az utódszervezet (Forster Központ) honlapjáról. A stratégia civil szervezetek honlapjain még elérhető, illetve nyomtatásban is megjelent (Tamási 2011).

egy kormányrendelettel megszüntették a Kulturális Örökségvédelmi Hivatalt (266/2012. (IX.18.) Kormányrendelet a kulturális örökségvédelmi hatóságok kijelöléseiről és eljárásaikra vonatkozó általános szabályokról). L. Simon László a Magyar Nemzetnek azt mondta, hogy „a kormányzat tapasztalata az, hogy mind a régészeti feltárás, mind az épített örökség megóvása szempontjából a hatósági engedélyeztetési folyamat bonyolult, lassú, számos területen pedig a korrupció lehetőségét veti fel.” (Tölgyesi 2012). A korrupció vádját lebegtető államtitkári nyilatkozat csak olajat öntött az amúgy is forrongó szakmai közélet tüzére, ám a kulturális örökségvédelemmel foglalkozó műemlékesek, régészek, művészettörténészek hiába tiltakoztak a mindenféle konzultáció és egyeztetés nélkül bevezetett új rendszer ellen.⁴ A hivatal munkatársainak pedig az volt az érzésük, hogy a régészet által gerjesztett problémák miatt az egész örökségvédelmet megbélyegezték (Lővei – Klaniczay 2012; ICOMOS Híradó 2014: 6).

Annyit sikerült elérni, hogy nem jogutód nélkül szűnt meg a KÖH, hanem létrehozta egy új, hatásköreiben erőteljesen megcsonkított, létszámában lecsökkentett új szervezetet, amely a Forster Gyula Nemzeti Örökséggazdálkodási és Szolgáltatási Központ nevet kapta. Hatósági jogköreit elvették, feladatait szétesztették, ezenkívül beléolvasztották a 2007-ben az elődjéből kiemelt Műemlékek Nemzeti Gondnokságát (MNG). A táblázat a Kulturális Örökségvédelmi Hivatal hatósági jogköreinek és feladatainak szétdarabolását mutatja be:

Kulturális Örökségvédelmi Hivatal		
<p>Belügyminisztérium Területfejlesztési, építésügyi és örökségvédelmi helyettes államtitkárság</p> <ul style="list-style-type: none"> - műemlékügy ágazati irányítása (műemlékké nyilvánítás és törlés), műemlék- és régészeti nyilvántartás - tudományos munkatársak előbb a Budapest Főváros Kormányhivatala Építésügyi és Örökségvédelmi Hivatal, Örökségvédelmi Iroda, Tudományos Osztály 2013. június 31-ig majd a BM háttérintézményeként működő Lechner Lajos Tudásközpontba kerültek, feladatuk a hatósági döntések szakmai támogatása 	<p>Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium Kormányhivatalok</p> <ul style="list-style-type: none"> - 20 elsőfokú Építési és Örökségvédelmi Iroda Budapest Fővárosi Kormányhivatal országos hatáskörrel másodfokon ebben 2013. januárjától újabb változás! Járási Hivatalok – 21 elsőfokú Építési és Örökségvédelmi Hatóság (másodfokon a 19 megyei + Budapest Fővárosi Kormányhivatal illetékes) 	<p>Emberi Erőforrások Minisztériuma</p> <p>Helyettes Kulturális Államtitkárság</p> <ul style="list-style-type: none"> - Forster Központ: gondnokság, gyűjtemények (írártár, terv- és fotótár, könyvtár), műtárgyak, világörökség + Műemlékek Nemzeti Gondnoksága - Építészeti Múzeum

3. táblázat: A Kulturális Örökségvédelmi Hivatal szétdarabolása 2012

⁴ A hivatalos és civil szervezet tiltakozó levelei és petíciói közömbösen leperogtek a kormányzatról, ezek ma is olvashatók különféle honlapokon, ld. például az ICOMOS Magyar Nemzeti Bizottsága állásfoglalását <<http://www.icomos.hu/a-magyar-muemlekvedelemert-az-icomos-mnb-nyilatkozata-a-koh-megszunteteserol/>> [2016.01.28.]

Cselovszki Zoltán mindezt nem érte meg szakmai vereségként, a kormányzati állásponttal való azonosulását az új központ megalakulását üdvözlő köszöntője is kifejezi: „Új korszak kezdődött a kulturális örökségvédelem, kulturális örökségi értékeinkkel való gazdálkodás területén. A változás már az átalakulás elindításakor is érzékelhető volt; immár intézményi szinten is kézzel foghatóvá vált azzal, hogy megalakult a Forster Gyula Nemzeti Örökséggazdálkodási és Szolgáltatási Központ, amely magába olvasztotta a Műemlékek Nemzeti Gondnokságát. A Központ küldetése és eszménye szerint választotta névadójaként báró Forster Gyulát (1846–1932), a Magyar Tudományos Akadémia és a főrendiház tagját. Forster Gyula szellemiségének méltó utóda kíván lenni a Nemzeti Örökséggazdálkodási és Szolgáltatási Központ.”⁵ Cselovszki a következő feladatokat fogalmazta meg ugyanekkor a hivatal számára:

- a vagyonkezelésében lévő, állami tulajdonú épített örökség, a kiemelt műemlékek, műemlékegyüttesek, műemléki értékek és régészeti lelőhelyek, berendezések, gyűjtemények fenntartása, fejlesztése, hasznosítása, üzemeltetése
- az örökséggazdálkodás keretén belül az Európai Unió által finanszírozott projektek továbbvitele
- a Műtárgyfelügyeleti Iroda országos illetőségű első- és másodfokú hatósági munkájának folytatása
- a világörökséggel kapcsolatos feladatok végrehajtása
- a kulturális örökséggel kapcsolatos dokumentumok gyűjtése, feldolgozása; a könyv-, terv- és fotótárával szolgáltató tudományos intézmény szakmai tudásközpontként való megjelenítése

Cselovszkinak két év adatott terve megvalósítására, 2014 augusztusában azonban neki is fel kellett állnia. A helyét Ságghi Attila foglalta el, akit L. Simon László mutatott be a sajtó képviselőinek. A menesztés okául a határidőre be nem fejezett uniós projekteket (Ozora, Somogyvár, Majk) említette az államtitkár. L. Simon azt is állította, hogy a két évvel korábbi átszervezéssel neki fenntartásai voltak, és hogy semmilyen személyes felelősséget nem érez a KÖH szétverése miatt (Csordás 2014). Ságghival visszatért a 2012-ben a Lechner Lajos Tudásközpontba (Belügyminisztérium) kiszervezett tudományos osztály és 2015. január 1-től a Magyar Nemzeti Múzeumba helyezett Nemzeti Örökségvédelmi Központ (1513/2014. IX.16. Kormányhatározat a Magyar Nemzeti Múzeum Nemzeti Örökségvédelmi Központja által ellátott egyes feladatoknak a Forster Gyula Nemzeti Örökségvédelmi és vagyongazdálkodási Központ részére történő átadásáról). A műemlékügy irányítását és a Forster Központot a Lázár János irányította Miniszterelnökség vette magához (Hamvay 2014).

⁵ A beköszöntő azóta eltűnt a KÖH honlapjával együtt, egy mentésnek köszönhetően a tartalmi kivonat megmaradt nekem, ugyanakkor az elhangzott változata ma is meghallgatható az Inforádióon: <<http://inforadio.hu/hir/belfold/cselovszki-modszertani-javaslatot-dolgoz-ki-a-forster-kozpont-570987>> [2016.01.28.]

Sághi egy évet sem töltött a hivatal élén. A közös megegyezéssel való távozásáról 2015 májusában így nyilatkozott a *Magyar Narancsnak*: „Minden fontos határidőt betartottunk, minden ránk rótt feladatot teljesítettünk. Egy 98 fős szervezetet vettem át, amit 300 fősre kellett fejleszteni, ennyi idő alatt még felszámolni sem lehet egy ekkora szervezetet, nem felépíteni”, emellett még megemlítette L. Simonnal való szakmai vitáit is (Hamvay 2015).

Az államtitkár javaslatára az addigi helyettesét, a kiemelt kulturális fejlesztése-kért (így a Várbazárért) felelős Sárváry Istvánt nevezték ki a Forster Központ élére. A Miniszterelnökség közleménye szerint feladatai közé tartozik a Nemzeti Kastélyprogram és a Nemzeti Várprogram elindítása, a Nemzeti Hauszmann Terv megvalósítása (MTI hír 2015). Sárváry a hivatali idejének eddig eltelt másfél évében láthatatlan volt, a sajtónak nem nyilatkozott, állásfoglalás tőle örökségvédelmi ügyekben nem született.

A 2015. április 24-én megjelent *Magyar Közlöny*ben olvasható a Lázár János által szignált utasítás, amely tartalmazza a Forster Központ Szervezeti és Működési Szabályzatát. A Központ irányítási szerve a Miniszterelnökség. Élén az elnök áll, a gazdasági elnökhelyettes mellett még három szakmai elnökhelyettes működik: Örökségvédelmi és Hatósági (Nyilvántartási Iroda, Műtárgyfelügyeleti Iroda, Műemlékvédelmi Tudományos és Szolgáltatási Főosztály, Régészeti Tudományos és Örökségvédelmi Főosztály, Világörökségi Főosztály), Régészeti és Fejlesztési (Régészeti Szolgáltatási Főosztály, Régészeti Projektiroda), Örökséggazdálkodási (Fejlesztési és Tervezési Főosztály, Projekt-megvalósítási Főosztály, Létesítményüzemeltetési Főosztály). Tanácsadó testületei a Kulturális Javak Bizottsága, az Ásatási Bizottság és a Műemléki Tanácsadó Testület (Forster SZMSZ 2015).

A cikk írásakor a Forster Központtal kapcsolatban egy újabb hír jelent meg, miszerint Lázár János miniszter javaslatára a kormány 73 intézet megszüntetését illetve beolvasztását tervezi. A Forster Központ a minisztériumba beolvasztásra kijelöltek között szerepel (Szabó 2016). Az átalakítások az elmúlt évtizedek hányattatásai után sem kímélik a hazai örökségvédelmet.

Az örökségvédelem és a felelősei

Az alábbi táblázat az integrált örökségvédelem 2001-ben kialakított intézményének élén álló elnököket sorolja fel, akik egy személyi vezetőként felelősséget viseltek vagy viselnek a szervezetért és a magyar kulturális örökségért.

év	elnök	szervezet neve
2000-2002	Cselovszki Zoltán, építész	OMvH (2001-ig) KÖH
2002-2007	Varga Kálmán, történész-muzeológus	KÖH
2007-2010	Mezős Tamás, építőmérnök	KÖH

2010-2012	Tamási Judit, régész	KÖH
2012-2014	Cselovszki Zoltán, építész	Forster Központ
2014-2015	Sághi Attila, építőmérnök	Forster Központ
2015-	Sárváry István ⁶	Forster Központ

4. táblázat: A KÖH és utódszervezetének elnökei (2016. januárig)

A 2010 óta kialakult válságos helyzetért a kulturális területen illetékes politikusok listáját is érdemes megtekinteni, hozzátevé, hogy 2014 óta a Miniszterelnökséget vezető miniszter szakpolitikai feladatköre a kulturális örökségvédelem (152/2014. (VI.6.) Kormányrendelet a Kormány tagjainak feladat- és hatásköréről).

Miniszter	Kultúráért felelős államtitkár	Helyettes államtitkár
Réthelyi Miklós (NEFMI) 2010–2012	Szöcs Géza (NEFMI) 2010–2012	Kálnoki-Gyöngyössy Márton 2010–2011 (NEFMI)
Balog Zoltán (EMMI) 2012–2014	L. Simon László (EMMI) 2012–2013	Hammerstein Judit 2011–2014 (NEFMI/EMMI)
Lázár János (Miniszterelnökség) 2014–	Halász János (EMMI) 2013–2014 L. Simon László (Miniszterelnökség) 2015–	Puskás Imre 2014– (Miniszterelnökség)

5. táblázat: A kulturális örökségvédelemért felelős politikusok 2010-től

Az örökségvédelem jelenlegi állapota

Az ICOMOS Magyar Nemzeti Bizottsága 2014 októberében közzétett egy elemző, helyzetfelmérő és jövőképet felvázoló dokumentumot *Örökség a jövőnek – jövő az örökségnek* címmel. (ICOMOS Híradó 2014) Ennek, valamint a szakirodalom és sajtócikkek alapján a következő égető problémák jellemzik a területet:

- folyamatosan változó jogszabályi környezet
- túlszabályozás
- folyamatosan változó szervezeti struktúra
- folyamatosan cserélődő vezetés
- szakemberhiány

⁶ Sárváry István a Miniszterelnökség honlapján olvasható pár soros életrajza alapján 2000-ben végzett a Szent István Egyetemen, de a szak nincs megjelölve. Az egyetem nyilvános adatai szerint 2000-ben valóban benyújtott egy szakdolgozatot valamelyik gazdasági alapképzésben (BA). Rövid, de látványos, L. Simon László mellett befutott politikai karrierje csúcsa, hogy a Forster Központ élére került, személyében először van a hivatalnak olyan vezetője, aki sem szakterületi (építészet-műemlékvédelem, régészet, kulturális örökség, művészettörténet) végzettséggel, sem pedig kellő tapasztalattal nem rendelkezik.

- meggyengült érdekérvényesítő képesség
- örökségvédelmi civil mozgalmak gyengesége vagy hiánya
- társadalmi közmegegyezés hiánya, sokszor negatív társadalmi megítélés
- a felsőfokú szakember elméleti és gyakorlati képzésének hiánya
- szakmai műhelyek hiánya

Befejezésképpen Marosi Ernő egy gondolatát idézném a magyar örökségre vonatkozóan: „Szomorúan állapítjuk meg, hogy ehhez a hagyományozáshoz ma a sok tekintetben megzavarodott szakma és annak szétzilálódott intézményei kevésnek bizonyulnak, szükséges a társadalom szélesebb körű támogatása.” (Marosi 2012). Mikor ébred föl a magyar társadalom?

Irodalom

- Bogár Zsolt 2006. „Mindenkivel jóban vagyok” – Cselovszki Zoltán portréja. *Magyar Narancs* 18 (25) <http://magyarnarancs.hu/belpol/mindenkivel_joban_vagyok_cselovszki_zoltan_portreja-65670> [2015.01.28.]
- Csordás Lajos 2014. Cselovszkinál az akarással volt a baj. *Népszabadság* 09. 04. <<http://nol.hu/kultura/cselovszkinal-az-akarással-volt-baj-1484317>> [2015.01.28.]
- Dávid Ferenc 2005. Bevezető a kulturális örökségről és a kulturális közvagyonról. In György Péter – Kiss Barbara – Monok István (szerk.): *Kulturális örökség – társadalmi képzelet*. OSZK – Akadémiai, Budapest. 13–14.
- Entz Géza 2014. Dercsényi Dezső és a magyar műemléki topográfia. *Magyar Szemle*, Új folyam 23 (1–2) 28–47. <http://www.magarszemle.hu/cikk/dercsenyi_dezso_es_a_magyar_muemleki_topografia> [2015.01.28.]
- Fejérdy Tamás 1992. A magyarországi műemlékvédelem átalakuló intézményrendszeréről. *Műemlékvédelmi Szemle* 36 (1) 103–109. (ugyanaz: *Műemlékvédelem* 36 (4) 193–196.)
- Fejérdy Tamás 1997. Amit nagyon vártunk: az 1997. évi LIV. törvény a műemlékvédelemről. *Műemlékvédelem* 41 (4) 235–237.
- Fekete Iona 2005. Műemlékvédelem és örökség Magyarországon: intézménytörténet, perspektívák, vélemények. *Világosság* 46 (6) 101–116.
- Granasztóiné Györffy Katalin 2013. Szellemi örökségünk, a magyar műemlékvédelem. *Magyar Szemle* Új folyam 22 (3–4) 80–92. <http://www.magarszemle.hu/cikk/szellemi%20oroksegunk_a_magyar_muemlekvedelem> [2015.01.28.]
- Hamvay Péter 2014. Újból összerakták. *Magyar Narancs* 36 (37) <<http://magyarnarancs.hu/belpol/ujbol-osszeraktak-91665>> [2015.01.28.]
- Hamvay Péter 2015. Kellett a hely – a Forster Központ elnökének mennie kell. *Magyar Narancs* 37 (22) <<http://magyarnarancs.hu/belpol/kellett-a-hely-a-forster-kozpont-vezetojenek-mennie-kell-95163>> [2015.01.28.]
- Harangi Anna 2002. Interjú Varga Kálmánnal. *Műemlékvédelem* 46 (6) 378–382.
- ICOMOS Híradó 2014. Örökség a jövőnek – jövő az örökségnek. *ICOMOS Híradó, a Magyar Nemzeti Bizottság közleményei* 2014. október (különszám) <http://epa.oszk.hu/02600/02686/00045/pdf/EPAO2686_ICOMOS_Hirado_2014_10_ksz.pdf> [2015.01.28.]
- Kovács Olivér 2010. Interjú Entz Gézával: meg kell teremteni az örökségipart! *Műemlékem.hu*. <http://www.muemlekem.hu/magazin/entz_geza_interju_oroksegipar> [2015.01.28.]
- A Kulturális Örökségvédelmi Szakszolgálat alapító okirata 2007. <http://www.nefmi.gov.hu/letolt/minisz/alapito_okirat/kosz_alapito_okirat_091116.pdf> [2015.01.28.]

- Lővei Pál – Klanciczay Gábor 2012. “Ha mindez így marad, akkor ez ennek a 140 éves történetnek a vége” BUKSZ-beszélgetés a Kulturális Örökségvédelmi Hivatal feloszlásáról. *Budapesti Könyvszemle* 24 (3–4) 254–268. <http://buzsz.c3.hu/1203/Lovei_interju.pdf> [2015.01.28.]
- Marosi Ernő 2012. Száz éve született Entz Géza. *Magyar Szemle Új* folyam 22 (1–2) <http://www.magvarszemle.hu/cikk/szaz_eve_szulett_entz_geza> [2015.01.28.]
- A Miniszterelnökséget vezető miniszter 10/2015. (IV. 24.) MvM utasítása a Forster Gyula Nemzeti Örökségvédelmi és Vagyongazdálkodási Központ Szervezeti és Működési Szabályzatáról 2015. *Hivatalos Értesítő* 18 (20) <<http://www.kozlonyok.hu/kozlonyok/Kozlonyok/12/PDF/2015/20.pdf>> [2015.01.28.]
- MTI hír 2012. Cselovszki Zoltán lesz a KÖH elnöke. *Magyar Nemzet* 06. 28. <<http://mno.hu/grund/cselovszki-zoltan-lesz-a-koh-elnoke-1087169>> [2015.01.28.]
- MTI hír 2015. A Miniszterelnökség közleménye. *Országos Sajtószolgálat* 06. 01. <http://os.mti.hu/hirek/107671/a_miniszterelnokseg_kozlemenye> [2015.01.28.]
- Az OMvH vége? 2000. *Építészfórum.hu* 10. 06. <<http://epiteszforum.hu/nyomtat/as-omvh-vege>> [2015.01.28.]
- Petőcz Éva 2010. „A kormányzat integrált örökségvédelemben gondolkozik” – Dr. Tamás Judit a KÖH élén. *Építészfórum.hu* 08. 02. <<http://epiteszforum.hu/a-kormanyzat-integralt-oroksegevedelemben-gondolkozik-dr-tamasi-judit-a-koh-elen>> [2015.01.28.]
- Rác Jolán 1998. Anglia műemlékvédelmi hivatala, az English Heritage. *Műemlékvédelmi Szemle* 8 (2) 243–264.
- Román András 1998. Műemlékvédelem a kormánystruktúrában és az OMvH-n belül, interjú Entz Gézával. *Műemlékvédelem* 8 (6) 289–292.
- Somlyódi Nóra 2007. Váltás a Kulturális Örökségvédelmi Hivatal élén: frontok és homlokzatok. *Magyar Narancs* 19 (25) <http://magyarnarancs.hu/belpol/valtas_a_kulturalis_oroksegevedelmi_hivatal_elen_frontok_es_homlokzatok-67278> [2015.01.28.]
- Szabó András 2016. Itt a megszűnő állami hivatalok listája. *vs.hu* 01. 21. <http://vs.hu/kozelet/osszes/itt-a-megszuno-allami-hivatalok-listaja-0121?utm_source=hrkrs&utm_medium=rss&utm_campaign=main#!s15> [2015.01.28.]
- Tamási Judit 2011a Hogyan építsünk a múltból jövőt? A kulturális örökség védelme, mint állami feladat In Bardoly István (szerk.) *Magyar Műemlékvédelem XV.* Kulturális Örökségvédelmi Hivatal, Budapest. 145–161.
- Tamási Judit 2011b A kulturális örökség társadalmi és gazdasági haszna. In Frech Magda (szerk.) *Az épített örökség védelmében.* Széchenyi Irodalmi és Művészeti Akadémia, Budapest. 27–34.
- Tamási Judit 2012. Ünnepek és tanulságok. *Örökség* 5 4–7.
- Tölgyesi Gábor 2012. Örökségvédelem: korrupció lehetett a rendszer? *Magyar Nemzet* 09. 10. <<http://mno.hu/grund/oroksegevedelem-korrupcio-lehetett-a-rendszer-1104343>> [2015.01.28.]
- Völgyesi Orsolya 2012. Átalakítás vagy felszámolás? – a magyarországi kulturális örökségvédelem elmúlt két évéről. *epiteszforum.hu* 09. 20. <<http://epiteszforum.hu/atalakitas-vagy-felszamol-as-magyarorszagi-kulturalis-oroksegevedelem-elmult-ket-everol>> [2015.01.28.]

Átváltozások – egy hivatás metamorfózisa

Pajor Enikő

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Felnőttképzési Intézet

„A könyvtár gyógyszeres ládika a léleknek”

Amikor 2015 tavaszán szakmai körökben végigszáguldott a hír, hogy a BA szakos könyvtáros képzés országosan megszűnik, mert átadja helyét valami modernebbnek, esetleg elég lesz bármelyik alap kimenetre építeni kizárólag MA szakként, sokan, akik több évtizede a pályán vagyunk, megdöbbszünk. Végiggondolva csak az utóbbi két évtized hivatásunkkal szemben támasztott követelményeit, feltettem magamnak a kérdést: egy két éves képzés, alapok nélkül? Úgy gondolják, elég lesz?

1. Régmúlt és jelen

Mert mit is jelentett régen és ma könyvtárosnak lenni? Hivatásunk már az időszámítás előttről datálódik. Az ókor legnagyobb könyvtára az alexandriai könyvtár (i. e. 3. sz. – kb. 640–642) nemcsak számos kiváló tudóssal gazdagította a világot, hanem a könyvtártudomány számára is maradandót alkotott. A hellén származású, tudományra, művészetre fogékony I. Ptolemaiosz egyiptomi uralkodó tudósai gond nélkül élhettek kizárólag a tudományoknak szentelve életüket a „Múzsák csarnokának” nevezett Muszeionban, ahol ugyancsak tudós könyvtárosok szolgálták ki őket. Először Arisztotelész tanítványa, a phaléroni Démétriosz (i.e. 290–282), majd i.e. 284-től az első szuperintendáns – ahogy akkor nevezték a könyvtárost –, az ephesosi Zenodotus (i.e. 325–260) nyelvész és Homérosz első kiadója, majd pedig a syreneai Callimachus (i.e. 310/305–240) látták el a könyvtárosi teendőket. Szállóigévé vált mondata – „katalógus nélkül a könyvtár csak rendezetlen könyvhalmaz” – röviden és tömören összefoglalja mindazt, ami napjainkig a hagyományos és az elektronikus, digitális könyvtárak tartalomfeltárásának lényegi eleme. Az általa összeállított százhusz kötetes, elsősorban időrendi, azon belül pedig tárgyköri szerkezetű Pinakes című katalógusa¹ pedig a következő évszázadok mintakatalógusa lett. Később – ahogy Ásványi Ilona összefoglalja – „a könyvtárosság hosszú-hosszú évszázadokig nem volt önálló foglalkozás, önálló hivatás. Tudósok vagy művészemberek, Isten adta tehetségükből művelt hivatásuk mellett, mintegy mellékesen voltak

¹ Callimachos mára már nem létező katalógusa napjainkig hatással van a könyvtártudományra. Néhány újabb eredmény: Pinakes (Πινάκες): görög szövegek és kéziratok új portálja (2014) <<http://pinakes.irht.cnrs.fr/>> [2016.01.29.]; Pinakes project, amely a tudományos tárgyi és szellemi örökség történeti személetű, szemantikailag vizualizált többfunkciós adatbázisát és adatbázis platformját kívánja megalkotni <<http://www.pinakes.org>> [2016.01.29.]

könyvtárosok is. (...) A könyvtárosok – custosok, armariusok ... – munkája eleinte nagyon távol esett attól, amit ma a könyvtáros feladatain értünk. Igazában csak a XIX–XX. századtól kezdve beszélhetünk a mai értelemben vett könyvtárosokról. Nagyjából a XX. század elején vált szükségessé, hogy a könyvtári-könyvtárosi munkát átgondolják könyvtáros elődeink.” (Ásványi 2013: 40).

Az utóbbi két évtizedben az informatika térhódítása a könyvtári munkában és az internetre történő magán- és intézményi tartalomfeltöltés olyan mértékűvé vált, hogy az Európai Bizottság először a tartalmi-technikai kérdéseket és azok jövőjét, majd egy egész Európát lefedő felméréssel a könyvtári szakmai munka elvégzéséhez szükséges készségeket vizsgálta. Ennek eredménye lett a LIS Euroguide (LIS Euroguide: 2007) az *Európai információs szakemberek kompetenciája és tulajdonságai* című kiadvány, amelyben öt fő könyvtári szakterülethez négy különböző tevékenységi szinten 33 kompetenciát határoztak meg. Ez az öt nagy szakterület az I (Információ), a T (Technológia), a K (Kommunikáció), az M (Menedzsment) és az E (Egyéb) szakterületek. Már e rövidítések is körvonalazzák, hogy szó sincs már a hagyományos könyvtári munkakörökről. Mindent áthat és átszó az IKT technológia alkalmazása, amely menedzsment szemléletű szolgáltatássorozatok összességében nyilvánul meg. Ahogy a nemzetközi könyvtárosi állaspályázatok portáljai, és az ezekről folyamatosan készülő vizsgálatok mutatják (Detmering – Sproles 2012) sok esetben a munkaköri megnevezések már maguk tükrözik a feladatot éppúgy, mint a hozzá szükséges kompetenciák egy részét. A magyar és európai gyakorlat még kissé eltér az amerikaiétól elsősorban azért, mert jóval kevesebb és részben másféle olvasói összetételű könyvtár volt eddig. A nagy kultúrájú és történeti gyökerekből eredő európai könyvtárak a digitális kultúrát is történeti keretbe ágyazva kezelik, míg az „új világ” minden téren innovatív, multikulturális, akár l’art pour l’art rendszerek, applikációk, állások megjelenését is szorgalmazza. Míg Európában az új könyvtári foglalkozásoknak, tevékenységeknek még sem tartalma, sem elnevezése nem pontosan körvonalazott vagy elfogadott, és sokszor ingadozunk az angol-magyar változat között, vagy még nincs is pl. magyar változata, addig Észak-Amerikában már régen kialakultak és meggyökeresedtek ezek az elnevezések (Bartos 2014). Nemcsak az álláselnevezések újak, hanem a hozzájuk tartozó kompetenciák is folyamatosan fejlődnek. Ezért egyre gyakoribbak az ún. „nyitott egyetemek” által indított olyan kutatási projektek, amelyekben azt vizsgálják, hogy a XXI. századi könyvtári munkahelyeknél milyen fontos információs műveltségi és egyéb újabb készségekre van szükség (Reedy 2013; Eynon 2013). Közismert, hogy Európa északi államai élen járnak a könyvtárak fejlesztésében. Minden téren innovatívak, ezért a nyugat-európai könyvtárak rendszerint hozzájuk járnak tapasztalatcserére és az északiak kísérletei után alakítják ki saját gyakorlatukat. Az egyik ilyen – Amerikában már alkalmazott – modell, amely erőteljesen megrázta a dolgozókat és a könyvtárosi munkakörökben teljes paradigmaváltást jelentett, az a személyzet nélküli könyvtárak bevezetése és szembeállítás a személyzettel dolgozó könyvtárakkal (Johannsen 2014), amelyekben az olvasó-könyvtáros viszony a turizmusból kölcsönzött, vendég és vendéglátója, vagyis az olvasó, mint könyvtári vendég és a könyvtáros, mint vendégfogadó viszonyra épült. Elképzelhető, hogy milyen indulatokat váltott ki bármelyik helyzet is. A személyzet nélküli könyvtár állományát is gyarapítani, feltárni,

digitalizálni, egyszerűen gondozni kell, még akkor is, ha a felhasználó nem találkozik mással, csak az automata rendszerekkel. Az itteni háttér munkások szak tudása és kompetenciája nyilvánvalóan – ha a LIS Euroguide terminológiáját nézzük – az I(nformáció), T(echnológia), M(anagerment) területen hangsúlyos, míg a vendéglátás szemléletében a K(ommunikáció)-s elem a leghangsúlyosabb. Már e példa alapján is érzékelhető, hogy akarva-akaratlanul, félelem és viszolygás nélkül a könyvtáraknak be kell lépniük egy olyan átalakulási folyamatba, amelynek végeredményeként egy újfajta működési struktúra fog kialakulni (Pajor 2007).

2. A szakma interdiszciplináris kapcsolata

Az eddig jórészt határmezsgyén kapcsolódó tudományterületek egyre nagyobb szerepet kapnak a jelenkori könyvtári életben, és teljes szemléletváltást eredményeznek. Ennek lenyomata jelenik meg erőteljesen az új munkakörökben. A rendszeres nemzetközi felmérések hatására az intézmények felelősei még jobban tudatosították magukban, hogy a) vezetői, b) munkatársi és c) felhasználói szinten egyaránt kompetencia-, szaktudományi és technológiai képzésekkel kell megerősíteni a könyvtári munkatársak tudását.

Vezetői szinten

innovatív megoldásnak tűnik a gazdasági életből a könyvtárakba belépő személyi információs edző (Personal Information Trainer = PIT)² alkalmazása. Ő olyan információs szakember, könyvtáros, aki egy intézmény vagy cég munkájában kulcsfontosságúnak ítélt személyek, vezetők szakmai előrehaladásáért felelős. 10-15 évvel ezelőtt a nagyobb cégek független információs brókert³ (independent information broker) alkalmaztak, aki a cég küldetésének, szerkezetének és marketingjének ismeretében sokszor proaktív módon, a saját maga által gyűjtött, elemzett információkból komplex tudáscsomagot állított össze a felső vezetés döntéshozatalának megkönnyítésére. Jelentős szerepe volt és van – ott, ahol még alkalmazzák – a vállalati irányvonalak kialakításában, továbbfejlesztésében, átalakításában. Napjainkra ez a helyzet jelentősen átalakult. A cégek vezetői nem kívánják, vagy nem tudják megfizetni a rendkívül költséges brókerek alkalmazását, vagy a cég érdekeinek védelmében nem kívánják egy harmadik személlyel is közölni hosszú távú stratégiai céljaikat. Helyette alkalmazzák a személyi információs tréner (PIT). Természetesen vannak olyan vállalati vezetők, akik az információs brókere és a személyi információs trénerre is igényt tartanak. Ez utóbbi az, aki a „fontos személy” szellemi fejlesztését végzi, végiggondolja és megtervezi, hogy rövid-, közép- és hosszú távon mire lehet

² Magára a szakterületre a Personal Information Management (PIM) kifejezést használják.

³ Independent Information Broker. E tevékenységnek számos elnevezése ismert a gyakorlatban: *Independent Information Professional*, *Information Specialist*, *Data Broker*, *Information Consultant*, attól függően, hogy a tevékenység mely elemét emelik ki és tartják a legfontosabb jellemzőnek. Az információs brókereket több esetben Internet Researchernek, Internet Librariannek is nevezik, ám az ezt a tevékenységet gyakorlók tudásuk és munkájuk erőteljes leminősítéseként élik meg. És való igaz, hogy a kutatási, internet könyvtárosok szerepe más.

szüksége: vagyis széles körű, naprakész információt szolgáltat és ezt elemzi, átbeszéli a vezetővel. Ezzel a közös gondolkodással is segíti őt a döntésben. Míg a beosztottak csoportos tréningeken vesznek részt, a személyi trénerrel rendelkező vezetők egyéni képzést, egyéni tréninget, „információs coach”-ot kapnak. Természetesen ez is csak akkor hatékony, ha a két személy között pozitív az emberi kapcsolat.

Munkatársi szinten

sokféle kezdeményezéssel találkozunk már akkor is, ha csak az utóbbi két év fejlesztéseit vizsgáljuk. A helyzeti hasonlóság miatt Dél-Florida egyetemi könyvtárának példája a magyar gyakorlatba is beilleszthető lenne. Többek között azért is, mert a nyugdíjazások és a mindenütt folyamatosan szűkülő éves költségvetés, a betöltetlenül maradó megüresedett álláshelyek következtében a maradék személyzetnek, alkalmanként tanoncoknak kell minden munkaterületen helytállni. Még akkor is, amikor készségeik és kompetenciáik sok kívánnivalót hagynak maguk után. Ebben az egyetemi könyvtárban egy olyan kompetencia-adatbázist hoztak létre, amelybe a könyvtárban lévő valamennyi álláshelyet és a hozzájuk kapcsolódó elvárásokat, kompetenciákat is beemelték. Részlegenként is meghatározták a kívánt készségeket és hozzájuk rendelték az értékelési szinteket is. A követelmény feltárás előkészítésekor az Amerikai Könyvtáros Egyesület (ALA) és az egyetem készségekre és kompetenciákra vonatkozó dokumentumaira támaszkodtak (Smith – Hurd – Schmidt 2013). Az adatbázis így világosan értelmezhető kapcsolatot teremtett a vezetők és a beosztottak között. A kapacitásmenedzsent-munkatársak által jól kommunikált munkatípusok és elvárások bizonyára csökkentették a helyzetből eredő feszültségeket és mindenki megérthette a készségek fejlesztésének fontosságát. A kutatási könyvtáros (Research Librarian) napjainkban már nemcsak az akadémiai, egyetemi, kutató könyvtárakban, hanem a közművelődési könyvtárakban is megjelenik. Főszerepet természetesen továbbra is az előző könyvtártípusokban játszik, szerepköre viszont mélyül (Mamtora 2013; Koltay – Špiranec – Z. Karvalics 2015), különösen a Kutatás 2.0 megjelenésével, amely már a tudástársadalomra kihegyezve nem az információkeresés formális kérdéseire, technikájára, hanem az információ minőségi értékelésére és menedzselésére fekteti a hangsúlyt (Z. Karvalics 2011). A kutatási könyvtárosnak nem egy-egy személy, hanem kisebb-nagyobb kutatási közösségek igényeit kell kiszolgálni, mégpedig nagy rugalmassággal és hatásfokkal, mert e közösségek kutatási területe az újabb és újabb eredmények következtében rendkívül gyorsan változik. A kurátorság, adatkezelés, az Academia.edu-hoz, Research Gate-hez hasonló tudományos közösségi portálok ismerete és kezelése (Tritíková 2014), impact faktor számítás, metaadat előállítás és a naprakész online információszolgáltatás mellett sok egyéb, újfajta munka tartozik feladatkörükbe.

A könyvtári vezetés általában felismeri a változó világ kihívásait és megpróbál a maga lehetőségein belül ezekre válaszolni. A szolgáltatások minősége így egyaránt fontos a vezetők és minden intézményi dolgozó számára. A minőséghez viszont megfelelő felkészültségű személyi állományra van szükség. A megüresedő helyekre át lehet csoportosítani a már meglévő „emberi erőforrás” egy ré-

szét, de nem kerülhető el sem fiatalok vagy új szakemberek felvétele, sem a meglévő személyi állomány rendszeres továbbképzése. A már Karl Popper által hangsúlyozott „nyitott társadalom” (OS) elvén kívül, a „nyílt hozzáférés” (Open Access –OA) gyakorlata – amely a közpénzből lehetővé tett kutatások eredményeinek ingyenes és korlátlan elérését jelenti – napjainkra világméretű mozgalommá nőtte ki magát. A tudományos könyvtárak legtöbbje vagy az ún. „zöld úton⁴” vagy az „arany úton”⁵ közelíti meg és hajtja végre állományának ilyen módú közkinccsé tételét. E könyvtárak, dokumentációs intézmények természetesen világszerte elkötelezettek a személyi szakmai fejlődés mellett és befogadókak, maguk is nyitottak a „folyamatos szakmai fejlesztésre” (Continuing professional development – CPD). A könyvtár-, információtudományon belül ugyancsak Popper hatására alkották meg a Képzési Központok Hálózatát⁶, amely sokat tesz azért, hogy a folyamatos szakmai továbbképzés formális és informális csatornáit egyesítse, hiszen a könyvtárosoknak a XX. század végétől olyan új szerepeket kell megtanulniuk, amelyeknek nincs sok közül a hagyományos könyvtárhoz. Az imént már említett OS modellt alkalmazó könyvtárak a Hozzáférést Nyújtó Osztályon (Access Services – AS) megalkották a hozzáférési könyvtáros (Access Services Librarian) és a nemkönyvtáros (Nonlibrarian) munkakört (Chakraborty – English 2013). Fő célja, hogy a könyvtári szolgáltatások nyitottsága elérjen, bevonjon mindenkit: volt használót, érdeklődőt, megpihenni akarót vagy közösségre vágót a könyvtárba. Ehhez teljesen új kommunikációs stratégiát kellett kialakítani az intézményen belül és kívül is. A magyar gyakorlattal ellentétben, amely a fenntartó anyagi eszközeitől való függés miatt elsősorban a városi, társadalmi, média külső kommunikációjára fekteti a hangsúlyt, itt létrehozták, a hozzáférési könyvtáros munkakört is, aki a megváltozott munkakörű kölcsönző könyvtárossal – akit ezentúl már nemkönyvtárosnak (Nonlibrarian) hívnak. Együtt arra törekszenek, hogy javítsák az olvasó/felhasználó és a tájékoztató osztály közötti információs, emberi, kommunikációs kapcsolatot abból a célból, hogy nagyobb figyelmet szenteljenek az olvasók igényeinek kielégítésére és az olvasók referenz kérdéseinek megvá-

⁴ Amikor a szakmai, tudományos munka szerzője maga archiválja és ajánlja fel e-munkáját közfelhasználásra. Ideális esetben ez adatbázisokban, repozitóriumokban történik, gyakran azonban honlapokon tárolják őket, ahol a hosszú távú megőrzés nem biztosított. Az utóbbi két évben az intézmények technikai feltételei jobbakká repozitóriumok létrehozására, így ez a lehetőség is egyre stabilabb (Bernius 2013; Björk 2014).

⁵ Amikor ún. „nyílt hozzáférést”, OA folyóiratokban történik a publikálás (Bernius 2013).

⁶ Vö. Training Centre Network for Librarianship and Information Science. „TCN-LIS eddigi működése bebizonyította, hogy képes minőségi pluszt nyújtani az érintett országok könyvtári és információs szakembereinek munkájához, sikeres - más területeken is követendő - példáját nyújtva a nemzetközi együttműködésnek.” Vasbányai Ferenc [referátum]: Robinson, Lyn - Glosiene, Audrone: Continuing professional development for library and information science. Case study of a network of training centres = Továbbképzés a könyvtár- és információtudományi területen. Esettanulmány egy kelet-európai és közép-ázsiai országok számára szolgáltató oktatóközpont-hálózatról. <http://w3.oszk.hu/manscr/wwwi32.exe/%5Bin=ref1.in%5D/?08/100*60558> [2016.02.23.]

laszolására. Mindebből következik, hogy a felhasználóképzés sokkal jobban előtérbe kerül a megszokottnál és ehhez a könyvtári lehetőségek kihasználtságát elősegítő hagyományos és online tananyagok előállítását tartják szem előtt.

Felhasználói szinten

a hagyományos könyvtárban a felhasználóképzés a cédulakatalógusok, a polcok, referenzs kézikönyvtár állománya közötti tájékozódást, és a könyvekben, katalógusban való keresés, információszerezés lépéseinek megtanítását tűzte ki céljául. A változó idő és a változó könyvtári tér – mert ne felejtjük el, hogy a könyvtárak fizikai szerkezete, belső terei is óriási átalakuláson mentek keresztül – a tudás teljes átalakítását vonták maguk után. Amilyen nagy a különbség egy régi és egy modern ergonomikus és ökonomikus könyvtárepület között, olyan nagy a különbség a hagyományos könyvtáros szakma és az információtudományi könyvtáros és olvasó között. Napjainkban a mozgalmas, közösségi térként működő konnektív, kollaboratív tanulás, szórakozás, időtöltés az elsődleges. És egy érdekes, fordítottan arányos jelenség vehető észre. Miközben a könyvtárak átlag olvasói életkora évről évre egyre csökken – a Library of Congressben, a világ legnagyobb könyvtárában ez már 15 év alatt van –, a felhasználóképzésben a Life Long Learning alkalmazásával bevezették a felnőttképzést, az andragógiai szemléletet. Tennessee Állam könyvtára (Tennessee State Library 2015) és levéltára e munkakörre már a *továbbképző/felnőttképző tanulási koordinátor (Continuing Education Coordinator)* munkatársat alkalmazza. Webszemináriumok, online tanulási, szórakozási, önfejlesztő, távtanulási kurzusok, érdekes újságcikkek, könyvajánlók, szakterületi csoportokba rendezett hagyományos és értékelt internet források széles palettája várja az olvasókat az év minden napján. És mindezek megszervezése, kitalálása, továbbfejlesztése e tanulási koordinátor feladata, akinek munkaköre nem keverendő össze sem a *tanulást segítő könyvtáros (Learning Facilitator)*, sem a *formátor (Formator)*, sem az *oktatást szervező könyvtáros (Instructional Design Librarian)* feladatkörével.

Az oktatásszervező felnőttképző is lehet, taníthat is, ha marad szabad ereje, ideje, de elsősorban a célközönség megszerzése, megtartása és izgalmas, tartalmas programok összeállítása a fő feladata. A *tanulást segítő könyvtáros* tisztában van az egyes tudományterületekhez tartozó információs forrásokkal, azok korcsoportonkénti, könyvtárpedagógiai felhasználási lehetőségeivel. Míg a kilencvenes évek végén a tanító könyvtár (Teaching Library), manapság a tanuló könyvtár (Learning Library) a divat. Ez is a használóképzés egyik szelete. És a berlini egyetemi könyvtári példa alapján (Freie Universität, FUB) úgy tűnik, hogy sokkal hatékonyabban bevonhatók a fiatalok a könyvtári térben történő, a könyvtár rendelkezésre álló állományát használó feladatlapos, majd a Facilitátorral történő közös megbeszéléses tanulásra – ami a tanuló könyvtár lényege –, mint a régebbi, frontális könyvtári foglalkozás, bemutatás során (Leschke 2014).

A *formátor* adott feladat elvégzéséhez alkalmasra formálja a rábízott munkatársakat vagy a jelentkezőket. Elsősorban az olvasószolgálatban, fogadóüvezetben, tájékoztató pultnál, chat-szolgáltatásokban részt vevők kommunikációs, szociálpszichológiai képességeit formálja, mert az olvasóért harc folyik (Hänssler

2014: 611). Az olvasó becsábítása, megnyerése és hosszú távon való megtartása a fő cél, amely egyre nehezebb egy olyan világban, ahol a netgeneráció otthonról egy kattintással akarja megkapni a szükséges információkat. Nem akar könyvtárba járni! Vagy ha igen, a könyvtárat közösségi térként akarja használni. Köztudomású, hogy már csak okos telefonnal, iPad, iPhone és mindenféle géppel felszerelve érkeznek a könyvtárba és „nincs idejük” semmire sem. A Huddersfieldi Egyetemi Könyvtár munkatársai elhatározták, hogy megpróbálják meggyőzni őket a könyvtárban található dokumentumok és egyáltalán a könyvtár, a könyvtáros személyének „fontosságáról.” Kitalálták és bevezették a *barangoló könyvtáros (Roving Librarian)* munkakörét.

Tizenegy, tablettel felszerelt könyvtáros járt-kelt „az előfeltevés szerint az információkeresésben nem túl magas szinten álló, Google-generációs hallgatók” között (Sharman 2014). Hipotézisük – amelyet, mi gyakorló szakemberek a saját tapasztalatunkból is legalább már másfél évtizede tudunk – beigazolódott. A számítógépen száguldozó fiatalok számítógépes technikai tudása ugyanis lehet nagyon magas szintű, ám ez messze nem azonos az információk műveltséggel. Tapasztalatom szerint a legnagyobb baj, hogy csakis a kiadott, konkrét szakirodalom egy-egy tételéhez ragaszkodnak, fel sem ismerik, hogy információra lenne szükségük. Nem is beszélve a Google-on túli információ megtalálásáról, minőségének vagy értéktelenségének felismeréséről, alkalmazásáról. A már említett „Teaching Library” és „Learning Library” is egy-egy módszer volt a fiatal netgeneráció megszólításához éppúgy, mint ez a tablet módszer. A könyvtárosok ugyanis „megszólítható állapotban voltak”, ami a referenz kérdés feltevésének alapvetően fontos előfeltétele. Pszichológiailag azt az érzést sugallták, hogy ők is olyanok, mint az olvasók, nem felsőbbrendűek náluk, de könyvtárosként nem is alacsonyabb rendűek, amint azt évtizedek óta megtapasztalja minden e hivatást gyakorló személy. A *barangoló könyvtárosok* a tableten gyorsan, személyre szabottan be tudták mutatni az adatbázis-kezelés, információkeresés néhány elemi lépését. „Egyúttal fény derült a könyvtárosok szakismeretének hasznára is, és barátságosabbá vált a viszony a hallgatók és a valóságos könyvtár között” (Sharman 2014).

3. Összegzés

A néhány bemutatott és a táblázatban felsorolt munkakör elnevezése alátámasztja a könyvtári információs tudásszakmák szerepének kulcsfontosságát. A Kutatás 2.0 elmélete igazolja leginkább, hogy a nagyon fontos és lényeges technikai szintre alapozva tovább kell lépni a fejlett információmenedzsment felé, mert ennek jól használt technikái, informatikai applikációi segíthetik a tudományos, szakmai intézményeket és bármilyen szervezetet a változó környezet kihívásaihoz való alkalmazkodásban (Z. Karvalics 2011). A 2020–2030-ra „előjegyzett” tudástársadalomban pedig már nem adatról, információról, ezek egyes felhasználásáról, hanem a LinkData, és az addigra már fejlett szemantikus rendszerek összefüggéseket bemutató alrendszereinek előállításáról, használatáról fog szólni hivatásunk. Mert a tudás társadalma elképzelhetetlen az adat-, információs, tudásreprezentáló, tudásmenedzsment, szemantikai rendszerek és a szemantikai web egymásra épülő, integrált rendszereinek megszületése nélkül.

És ebben a folyamatban a mindenkori könyvtárosnak – bármilyen névvel is fogják illetni – továbbra is nagy szerep jut.

Irodalom

Ásványi Ilona 2013. Régi és új könyvtárosok. Könyvtárosi hivatás – könyvtárosi lelkület az 1950-es években. *Könyv Könyvtár Könyvtáros* 22 (10) 40–53.

Bartos Éva 2014. Bővülő könyvtáros kompetenciák. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás* 61 (3) <http://tmt.omikk.bme.hu/show_news.html?id=5891&issue_id=557> [2015.12.11.]

Berlini Freie Universität (FUB)

<<http://www.fu-berlin.de/en/sites/bibliotheken/lernangebote/index.html>> [2016.01.30.]

Bernius, Steffen et al. 2013. Exploring the effects of a transition to open access: insights from a simulation study. *Journal of the American Society for Information Science and Technology* 64 (4) 701–726.

<https://www.researchgate.net/publication/264516128_Exploring_the_effects_of_a_transition_to_open_access_Insights_from_a_simulation_study> [2016.01.28.]

Björk, Bo-Christer 2014. Anatomy of green open access. *Journal of the Association for Information Science and Technology* 65(2) 230–250.

Chakraborty, Mou – English, Michael – Payne, Sharon 2013. Restructuring to promote collaboration and exceed user needs: the Blaskwell Library access services experience. *Journal of access services* 10 (2) 90–101. <<http://eric.ed.gov/?id=EJ1000843>> [2016.01.04]

Detmering, Robert – Claudene Sproles 2012. Forget the Desk Job: current Roles and Responsibilities in Entry-Level Reference Job Advertisements. *College & Research Libraries* 73 (6) 543–555. <<http://cr.l.acrl.org/content/73/6/543.full.pdf+html?sid=13966aaf-0937-448a-af0b-c3562a3f4a30>> [2015.12.18.]

Eynon, Andrew 2013. Welsh Information Literacy project. *Library and information research* 37 (114) 17–22.

<<http://www.lirjournal.org.uk/lir/ojs/index.php/lir/article/view/558/589>> [2016.01.21.]

Hänssler, Boris: Bücher und was noch? Kampf um Aufmerksamkeit der Leser wird im Digitalen Zeitalter härter: Verlage und Bibliotheken suchen nach neuen Modellen. *Buch und Bibliothek* 66 (9) 611–615. [MANCI Ref. Murányi Lajos 2015. HUMANUS 495780]

Johannsen, Carl Gustav 2014. Innovative public library services – staff-less or staff-intensive? *Library Management* 35 (6–7) 469–480. <<http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/LM-01-2014-0006>> [2016.01.01.]

Karvalics László, Z. (szerk.) 2011. *Szolgáltatásinkubáció az egyetemi szférában: innovatív külső és belső információmenedzsment megoldások*. Primaware, Szeged.

Karvalics László, Z. 2009. A lokális tudástermelés koordinációja: egy új, lehetséges könyvtárosi szerepkőről. In Mennyeiné Várszegi Judit (szerk.) *Szolgáltatás – Használó – Könyvtáros: paradigmaváltás a könyvtárak helyismereti munkájában? A Magyar Könyvtárosok Egyesülete Helyismereti Könyvtárosok Szervezete 15. Országos Konferenciája*. Kisfaludy Károly Megyei Könyvtár, Győr 5–15.

Koltay Tibor – Špiranec, Sonja – Karvalics László, Z. 2015. The shift of information literacy towards Research 2.0. *The journal of academic librarianship* 41 (1) 87–93.

Leschke, Gabriele 2014. Von der „Learning Library” zum nutzerorientierten Lernen: ein Praxisbericht aus der Bibliothek für Sozialwissenschaften und Osteuropastudien der Freien Universität Berlin. *Buch und Bibliothek* 66 (10) 710–712. [Ref. Murányi Lajos 2015. HUMANUS 499314]

LIS Euroguide 2014. *Kompetenciák, tulajdonságok, minősítési szintek*. Könyvtári Intézet, Budapest.

Mamta, Jayshree 2013. Transforming library research services: towards a collaborative partnership. *Library Management* 34 (4–5) 352–371.

<<http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/01435121311328690>> [2015.12.18.]

- Manzari, Laura 2013. Library and information science journal prestige as assessed by library and information science faculty. *The library quarterly* 83 (1) 42–60.
<<http://eric.ed.gov/?id=EJ1004093>> [2015.12.16.]
- Nagy Gyula 2011. PIM – Személyes információszerzés. In Karvalics László, Z. (szerk.) *Szolgáltatásinkubáció az egyetemi szférában: innovatív külső és belső információmenedzsment megoldások*. Primaware, Szeged. 259–293.
- Reedy, Katherine –Mallett, Elisabeth –Soma, Natasha 2013. iKnow: information Skills in the 21st century workplace. *Library and information research* 37 (114) 105–122.
<<http://www.lirjournal.org.uk/lir/ojs/index.php/lir/article/view/521/594>> [2015.12.11.]
- Sharman, Alison 2014. Roving librarian: the suitability of tablets in providing personalized help outside of the traditional library. [Ref. Fazokas Eszter 2015. HUMANUS 496561]
<<http://humanus.bibl.u-szeged.hu/human/cikk-mokka>> [2016.02.02.]
- Smith, Dennis J. – Hurd, Jessi – Schmidt, LeEtta 2013. Developing core competencies for library staff : how University of South Florida Library re-evaluated its workforce. *College & research libraries news* 74 (1) 14–17., 35. <<http://crln.acrl.org/content/74/1/14.full>> [2015.12.25.]
- Tennessee State Library and Archives Continuing Education
<<http://tsla.libguides.com/home>> [2016.01.25.]
- Tritiková, Ilona 2014. Sociální síťe na podporu vědecké komunikace a otevřeného sdílení informací. *ITlib* 17 (1) 14-22. [Ref. Prókai Margit 2015. *Könyvtári Figyelő* 25 (61) 2 272–273.]

Melléklet

Az utóbbi két év legkeresettebb munkakörei (2013-2015)

A teljesség igénye nélkül itt közlünk néhány tucatnyi meghirdetett munkakört, amely már nevében mutatja másságát a megszokott könyvtárossághoz képest. Mindegyiket a szakirodalomban súlyozott nemzetközi könyvtár-és információtudományi folyóiratokból (Manzari: 2013), az IFLA, EBLIDA anyagaiból és a nemzetközi szaktudományi – I Need A Library Job (INALJ), Library&Information Technology Association (LITA), MySkillsMyFutur, Biblioemploi, Career.edu, Special Libraries Association, ALA Job List, LibGig, Drexel's iSchool, Working at the Library of Congress, Workforce50.com, School of Information Sciences (SIS) Career Resources – állásportálokról, webhelyekről gyűjtöttem és az európai uniós LISGuide csoportosítások szerint rendeztem.

Angol elnevezés	Magyar megfelelő
INFORMÁCIÓ (I)	
Data Literacy Librarian	Adatírástudás könyvtáros
Digital Literacy Librarian	Digitális írástudás könyvtáros
Disaster Information Specialist Librarian	Katasztrófa információs specialista könyvtáros
Embedded Librarian	Szakértő könyvtáros, Információs specialista (projectben), Beágyazott könyvtáros ⁷
Infographics Librarian	Infografikus, webgrafikus könyvtáros
Informationa Aesthetics Librarian	Információ esztétika könyvtáros

⁷Az embedded librarian kifejezés magyarítása során kialakult Katalist vita jól szemléleti a magyar vagy európai és amerikai szemléletet. A vita: <https://listserv.niif.hu/pipermail/katalist/2013-March/028261.html> és a számos hozzászólásból egy csokornyi: <<https://listserv.niif.hu/pipermail/katalist/2013-March/thread.html#28262>> [2016.03.05.]. Köszönöm Drótos László kolléga kiegészítését és javaslatait az angol elnevezések magyar megfelelőivel kapcsolatban.

Information Architecture Librarian	Információépítész könyvtáros
Information Hunting Librarian	Információvadász könyvtáros
Information Literacy Librarian	Információkereső/az Információs műveltség könyvtárosa
Information Planning Librarian	Információtervező könyvtáros
Information Retrieval and Web Search Librarian	Információ -és webkereső könyvtáros
Information Specialist	Információ specialista
Information worker	Információs munkás
Knowledge Representation and Reasoning Librarian	Tudásreprezentációs és érvelő, értékelő könyvtáros
Knowledge Visualisation Librarian	Tudás vizualizáló könyvtáros
Reference and Electronic Resources Librarian	Hagyományos és Elektronikus Források Referenz/Tájékoztató Könyvtárosa
KOMMUNIKÁCIÓ (K)	
Research Coordinator	Kutatási koordinátor
Reference and Social Media Librarian	Referenz és közösségi média könyvtáros
TECHNOLÓGIA (T)	
Academic Computing Services Librarian	Akadémiai számítógépes szolgáltatások könyvtárosa
Data Analyst Librarian	Adatelemző könyvtáros
Digital Archivist	Digitális levéltáros
Digital Assets Librarian	Digitális vagyongazdálkodó könyvtáros
Digital Communication Services Librarian	Digitális kommunikációs szolgáltatások könyvtárosa
Digital Communications Senior Coordinator	Vezető digitális kommunikáció koordinátor
Digital Cultural Heritage Librarian	Digitális kulturális örökség könyvtáros
Digital Initiatives Librarian	Digitális kezdeményezések könyvtárosa
Digital Learning Initiatives Librarian	Digitális tanulási kezdeményezések könyvtárosa
Digital Library Developer	Digitális könyvtár fejlesztő
Digital Resources and Instructional Librarian	Digitális források és oktatási könyvtáros
Digital Resources/Preservation Librarian	Digitális forrásokat megőrző könyvtáros
Digital Stewardship Librarian Reference	Digitális megőréssel foglalkozó tájékoztató, referenz könyvtáros
Discovery Metadata Librarian	Metaadat feltáró könyvtáros
Educational Technology Technician/Librarian	Oktatási technikus/könyvtáros
Electronic Resources Librarian	Elektronikus források könyvtárosa

Hot Spot Database Specialist	Hot Spot adatbázis specialista
Library Digital Infrastructure and Technology Coordinator	Könyvtári digitális infrastruktúra és technológiai koordinátor
Library Educational Technology Librarian	Könyvtári oktatástechnológiai könyvtáros
Library Information Technology Librarian	Információs technológia könyvtáros
Library Technology Specialist Librarian	Könyvtári technológia specialista könyvtáros
LinkData Librarian	LinkData könyvtáros
Metadata Coordinator	Metaadat koordinátor
Multimedia Librarian	Multimédia könyvtáros
Systems Librarian	[Számítógépes] Rendszerkönyvtáros
Technologies Librarian	Technológiai könyvtáros
University Digital Initiatives Librarian	Egyetemi digitális kezdeményezések könyvtárosa
Web and Content Developer	Web- és tartalomfejlesztő
MANAGEMENT (M)	
Client Services Program Manager	Ügyfélszolgálati program menedzser
Community Manager	Közösségi menedzser
Digital Consortium Manager	Digitális konzorcium menedzser
Digitization Project Manager	Digitalizációs projekt menedzser
eLearning Project Manager	eLearning projekt menedzser
Knowledge Management Librarian	Tudásmenedzsment könyvtáros
Law Research Manager	Jogi kutatási menedzser
Manager of Informatics	Informatikai menedzser
Multimedia Services Manager	Multimédia szolgáltatások menedzsere
Recordsmanager	Rekordmenedzser (pl. MARC-os vagy egyéb fejlesztésben)
Social Media Manager	Közösségi média menedzser
Web Manager	Web Menedzser
EGYÉB (E)	
Academic Services Professional	Akadémiai szolgáltatások professzionális könyvtárosa
Business Intelligence Analyst Librarian	Üzleti intelligencia analitikus könyvtáros
Continuing Education Coordinator	Továbbképzési/Felnőttképzési koordinátor
Curator of Digital Platform	Digitális platform kurátor
Documentary Multimedia Storytelling Librarian	Dokumentációs-multimédiás történetmondás könyvtáros (történeti állományoknál)
East Asian Librarian	Kelet-ázsiai könyvtáros

Sodrásban

Health Librarian	Egészségügyi könyvtáros
Instructional Design Consultant	Oktatási koncepció konzultáns
Library Assessment's Director	Könyvtárértékelési igazgató
Research Specialist	Kutatási szakértő
Special Project Librarian	Speciális projekt könyvtáros
Supervisory Librarian	Szupervízor/felügyeleti könyvtáros [katonai könyvtárban]

1. ábra: A LisGuide rendszere szerint csoportosított újabb könyvtári munkakörök
Forrás: saját szerkesztés

Pilot projekt terv a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar felnőtthallgató-fókuszának erősítésére

Keczer Gabriella – Lizon Loretta

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Felnőttképzési Intézet

1. Bevezetés

Az Európai Unió országainak stratégiai célkitűzései a felnőttek nagyobb mértékű bevonására az oktatásba, valamint a diplomások számának növelésére nem érhetők el a felsőoktatás aktív szerepvállalása nélkül az élethosszig tartó tanulásban. A felnőtthallgatóknak a felsőoktatásba történő bevonása ugyanakkor az egyetemek érdeke is, hiszen ezzel a hallgatói csoporttal tudják ellensúlyozni a hagyományos egyetemista korosztály demográfiai csökkenéséből, valamint – több országban, így hazánkban is – az államilag finanszírozott hallgatói kvóta csökkentéséből származó létszám-kiesést. Ahhoz azonban, hogy az egyetemek vonzóbbak legyenek a felnőttek számára, hogy a felsőoktatás jobban ki tudja elégíteni a felnőttek speciális szükségleteit, az egyetemeknek tudatos fejlesztési programokat kell indítaniuk. 2015 tavaszán primer kutatáson alapuló pilot projekt tervet dolgoztunk ki a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kara részére a felnőtthallgató-fókusz erősítésére.¹ Ezzel azt is bemutatjuk, hogyan lehet az andragógia és kulturális mediáció képzéseken oktatót menedzsment szemléletet és projektmenedzsment eszközöket egy – akár a felnőttképzéssel összefüggő – gyakorlati fejlesztési programban alkalmazni.

2. A pilot projekt tervet megalapozó primer kutatás

A pilot projekt terv megalapozása érdekében kérdőíves felmérést végeztünk a levelező tagozatos hallgatók körében. A felmérést hét szak levelező képzésén folytattuk le a kar négy intézetében. A felmérés a felsőoktatás három szintjét, az alapképzést, a mesterképzést és a szakmai továbbképzést is lefedte. A vizsgált szakok a következők voltak: andragógus alapszak, andragógus mesterszak, andragógus tanár szak, kulturális mediáció mesterszak (Felnőttképzési Intézet), testnevelő tanár alapszak (Testnevelési és Sporttudományi Intézet), gyógypedagógus alapszak (Gyógypedagógus-képző Intézet), közoktatási vezető továbbképzés, gyakorlatvezető mentor továbbképzés (Tanító- és Óvóképző Intézet).

A kutatást zárt és nyílt kérdéseket tartalmazó, önkitöltésen alapuló kérdőíves felméréssel végeztük. Összesen 123-an töltötték ki a papír alapú kérdőíveket, ebből 93-an 30 éven felüliek és 121 fő munka mellett tanul. A felmérés témakörei

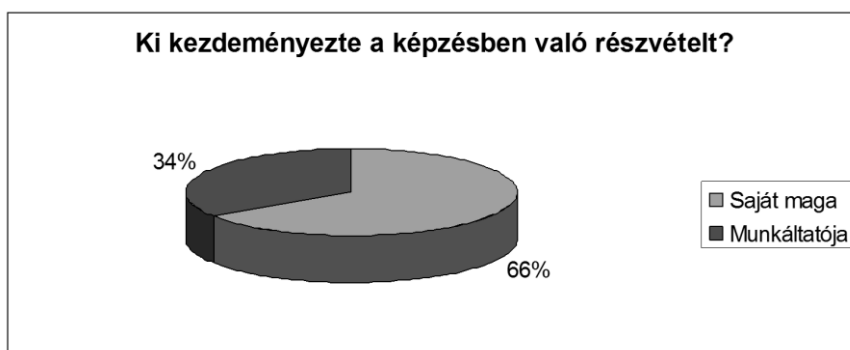
¹ A kutatást az NFA KA 3/2013. számú támogatási szerződés – Szakképzési és felnőttképzési kutatásokat támogató pályázati program keretében végeztük.

speciálisan a felnőtt hallgatókra vonatkoztak, azaz olyan általános kérdéseket, mint például az órák színvonala, a tananyagok minősége stb. nem tartalmazott. Azokat a problémaköröket fedte le, amelyekkel a hallgatók a levelezős képzési forma, az életkor, a munkahelyi és családi kötelezettségek miatt szembesülhetnek.

2.1 A tanulás motivációi

A felmérés első része a tanulási motivációkat, valamint a szak- és az intézményválasztás szempontjait tárta fel.

A hallgatók többsége maga kezdeményezte a képzésben való részvételt, nem a munkahelye ösztönzésére, és a munkáltatók többsége ennek megfelelően nem, vagy csak rugalmas munkaidővel támogatja a képzésben való részvételt (ld. 1–2. ábra).



1. ábra: A felsőoktatási tanulmányok kezdeményezője
Forrás: saját szerkesztés



2. ábra: A tanulás támogatása a munkáltató részéről
Forrás: saját szerkesztés

Azokra a nyílt kérdésekre, hogy miért döntött a továbbtanulás mellett, és mit vár a képzés elvégzésétől, a hallgatók többször említenek külső jutalmakat: nagyobb esély a munkahelyszerzésre, -megtartásra, előléptetés, fizetésemelés. A belső jutalmak és motivációk – szakmai fejlődés, érdeklődés – kisebb arányban jelennek meg. A diplomaszerezést, a végzettség megszerzését szintén sokan sorolták fel, ami arra utal, hogy hazánkban a „papír” megszerzésének a közgondolkodásban nagyobb jelentősége van, mint a kompetenciák megszerzésének.

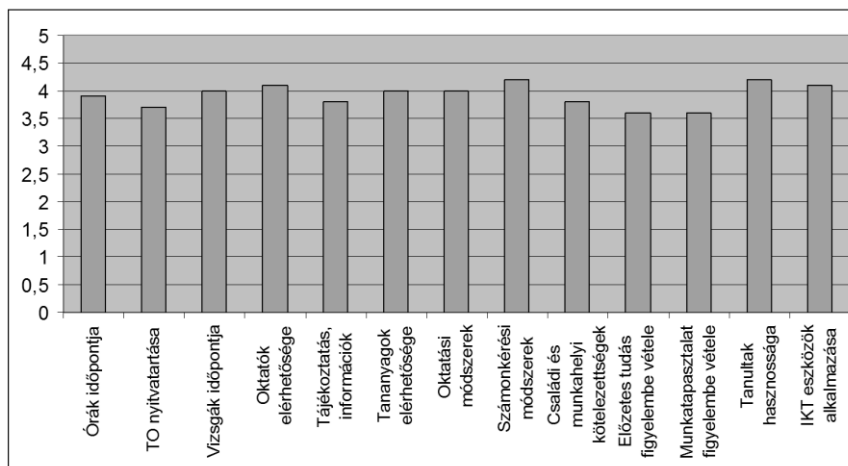
Arra a nyílt kérdésre, hogy miért az adott szakot választotta, meglehetősen nagy számban válaszolták, hogy kapcsolódik a jelenlegi munkájukhoz vagy az előzetes tanulmányaikhoz, vagyis nem pályamódosítás, új szakma megtanulása a cél. Ez bizonyos szempontból kedvezően értékelhető, hiszen a hallgatók látnak perspektívát a jelenlegi hivatásukban, ugyanakkor megerősíti azt az észlelést, hogy a magyar munkaerő viszonylag nehezen vált. Emellett kisebb, de jelentős számban az érdeklődés is megjelenik motivációként.

Arra a nyílt kérdésre, hogy miért az SZTE-t választották, a leggyakrabban előforduló válasz a földrajzi közelség volt. A hallgatók emellett, kisebb számban, az intézmény jó hírnevét, elismertségét, színvonalát említették. A földrajzi közelség, mint meghatározó szempont, fontos az olyan kormányzati elképzelések vonatkozásában, melyek szerint bizonyos képzéseket csak bizonyos felsőoktatási intézmények indíthatnak majd, azaz az országnak csak néhány pontján. Az egyetem és a kar hírneve, az itt szerzett végzettségek munkaerőpiaci elismertsége, mint intézményválasztási szempont pedig fontos, pozitív üzenet és visszajelzés.

2.2 A képzéssel kapcsolatos tapasztalatok

A felmérés második része a képzéssel kapcsolatos tapasztalatokat, elégedettséget tárta fel. Nem általános elégedettségi felmérést végeztünk – nem kérdeztünk rá például az oktatás színvonalával, az oktatók felkészültségével, az infrastruktúrával stb. kapcsolatos véleményekre –, hanem azokat a tényezőket vizsgáltuk, amelyek a szakirodalom szerint is a leginkább befolyásolják a felnőtt, munka és család mellett tanuló hallgatók eredményességét.² A felmérés ezen részének összesített eredményét az alábbi grafikon foglalja össze (ld. 3. ábra).

² Terjedelmi okok miatt a téma elméleti hátterét, a vonatkozó szakirodalmat ebben a tanulmányban nem mutatjuk be. A fentieket részletesen tartalmazza: Keczer 2016.



3. ábra: A hallgatók elégedettsége a képzéssel összefüggő egyes tényezőkkel

Forrás: saját szerkesztés

A hallgatók összességében az előzetesen szerzett tudás és munkatapasztalat figyelembe vételével (3,6-os átlag ötfokozatú skálán), a tanulmányi osztályok nyitva tartásával (3,7-os átlag ötfokozatú skálán), a tájékoztatással, információ-áramlással (3,8-os átlag ötfokozatú skálán), valamint a munkahelyi és családi kötelezettségek figyelembe vételével (3,8-os átlag ötfokozatú skálán) elégedettek a legkevésbé. A felmérés eredményei alapján a fentiekkel kapcsolatban a következő megállapításokat tehetjük.

Az előzetesen szerzett tudás és munkatapasztalat beszámítása a világon mindenütt, így hazánkban is a figyelem középpontjában van – ennek indokoltságát a hallgatók véleménye is megerősíti.

A tanulmányi osztályok (TO) nyitvatartási ideje két szakon is 3-asnál rosszabb értékelést kapott, és rendkívül sokszor, a felmérés több pontján visszaköszön: a levelezős konzultációk idején, azaz péntek délután és szombaton a TO-k zárva vannak, így a levelezős hallgatók nem tudják elintézni az ügyeket.

A tájékoztatás, információ-áramlás tekintetében az egyes szakokon igen eltérő értékelések születtek. Az egyik szakon 4,8-as, egy másikon 2,3-as osztályzatot adtak a hallgatók. Utóbbiak megjegyezték, hogy nem értesülnek az óracserékről, az erre szolgáló Coospace-t nem használják az oktatók, mindennek a hallgatóknak kell utánajárniuk, a honlapon fellelhető információk nem teljesek és nem érvényesek. Egy szak kivételével mindenütt hasonló véleményekkel találkozunk. Ez megerősíti azt a szakirodalomban megjelenő premisztát, hogy mivel a levelezős (*part-time*) hallgatók nincsenek bent az intézményben, kiszorultnak annak napi működéséből, gyakran információhiányban szenvednek, és kommunikációs nehézségekkel küzdenek. Az intézményen belül célszerű lenne belső

*benchmarking*³ felderíteni, mi az, amit az egyik szakon jól, míg más szakokon rosszabbul csinálnak.

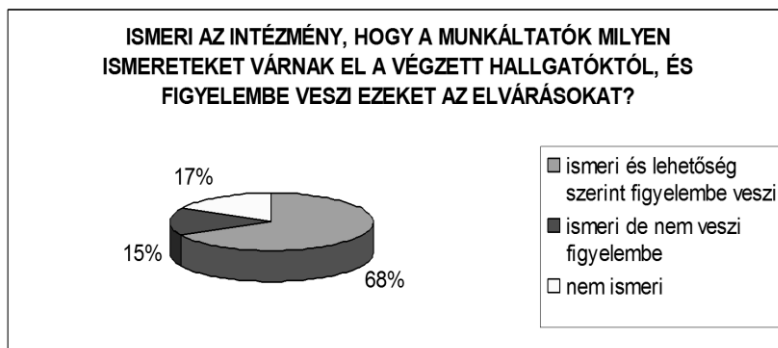
A munkahelyi és családi kötöttségek figyelembe vétele az egyik szakon 2,9-es értékelést kapott. Itt azonban olyan hallgatói észrevételek is megfogalmazódtak, amelyek jogossága megkérdőjelezhető. Ilyen például az a vélemény, hogy a levelezős hallgatóktól nem helyes ugyanannyit elvárni, mint a nappalisoktól. Ugyanakkor az oktatásszervezésben (órák, vizsgák időpontja, tanulmányi osztályok, jegyzetbolt nyitva tartása) jogosan várják el a hallgatók az egyéb kötelezettségeik figyelembe vételét.

Jelentős részben alátámasztják a fentieket a következő nyitott kérdésre adott válaszok: Mi jelenti a legnagyobb problémát, nehézséget a képzéssel kapcsolatban, a képzés során? A legtöbben a tanulás, a munka és a család összehangolását említették, valamint ehhez kapcsolódóan a pénteki konzultációkat és a hétköznapra hirdetett vizsgákat. Még a kisgyermekes anyukák is a szombati konzultációkat preferálnák, vagyis inkább a családtól, mint a munkahelyről maradnának távol. A nem megfelelő és sokszor késve történő tájékoztatás, a túl sok beadandó dolgozat, az ügyintézés nehézségei és a tanulmányi osztály nyitvatartási ideje is gyakran említésre kerültek.

A hallgatók a tanultak hasznosságával és a számonkérési módszerekkel (4,2-es átlag), az IKT eszközök alkalmazásával és az oktatók elérhetőségével (4,1-es átlag) a leginkább elégedettek. A részletes elemzés során a fentiekkel kapcsolatban a következő megállapításokat tettük. Ami a tanultak hasznosságát illeti, a kedvező értékelés cáfolja azt a manapság gyakran hallható véleményt, hogy a felsőoktatás használhatatlan ismereteket nyújt. A SZTE JGYPK hallgatói mindenestre e tekintetben elégedettek leginkább az intézménnyel, és mivel munkahellyel rendelkező hallgatók vettek részt a felmérésben, nyilvánvalóan van közvetlen tapasztalatuk arról, hogy a tanultak mennyire hasznosíthatók.

Kapcsolódó kérdés volt, hogy az intézmény ismeri, illetve figyelembe veszi-e a munkáltatói elvárásokat. Amint a 4. ábra diagramján látható, a hallgatók közel 70%-a szerint ezek az elvárások megjelennek a képzésben, 30%-uk szerint viszont nem.

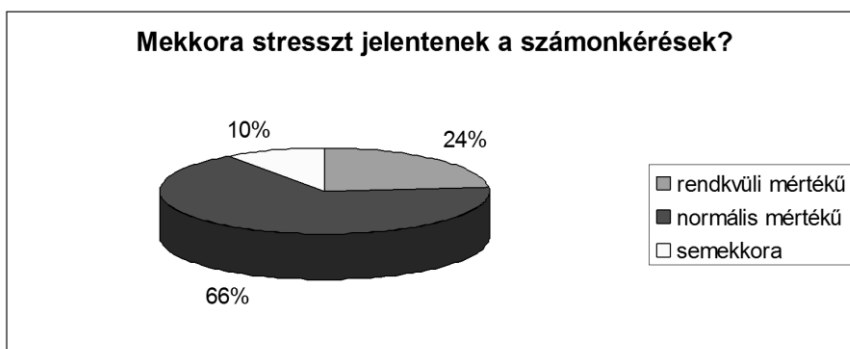
³ A benchmarking a szervezet termékének, szolgáltatásának, folyamatának egy kiváló teljesítményt nyújtó szervezet termékével, szolgáltatásával, folyamatával történő rendszerszerű összehasonlítása, melynek segítségével megismerhetjük a legkiválóbb és legsikeresebb szervezetek eredményeinek okait, és az általuk alkalmazott, sikerre vezető azon jó gyakorlatokat, amelyeket a teljesítményünk javítására mi is hasznosítani tudunk.



4. ábra: A munkáltatók elvárásainak érvényesülése az oktatásban
 Forrás: saját szerkesztés

E téren azonban rendkívül nagy a különbség az egyes szakok között. Az egyik szakon például a hallgatók 94%-a úgy véli, hogy az intézmény ismeri és figyelembe veszi ezeket az elvárásokat, a másikon viszont a hallgatók fele szerint vagy nem ismeri (10%), vagy ismeri, de nem veszi figyelembe (40%). Ezen a szakon bizonyultak a hallgatók a leelégedetlenebbnek a tanultak hasznosságával és az elmélet-gyakorlat arányával is (lásd később), vagyis a hallgatóknak ezen a szakon következetesen rosszabb véleményük van arról, hogy azt tanítják-e nekik, amire a munkájukban szükségük van.

A számonkérési módszerekkel való elégedettséggel függhet össze az is, hogy a hallgatók döntő többségének nem, vagy csak normális mértékű stresszt jelentenek a számonkérések. Mindössze a hallgatók 1/5-ének jelent rendkívüli mértékű stresszt (ld. 5. ábra).



5. ábra: A számonkérés értékelése
 Forrás: saját szerkesztés

A számonkérési módszerekkel való elégedettség ellenére a felmérésben gyakran megjelenő vélemény, hogy túl sok a beadandó feladat (házi dolgozat), melyek határidőre történő elkészítése komoly problémát jelent a hallgatóknak. Ez azért is figyelemre méltó, mert a beadandó dolgozatot, mint számonkérési módszert, az oktatók elsősorban könnyítési szándékkal alkalmazzák a vizsga helyett. Mindez jól mutatja, hogy a hallgatók véleményének felmérése rendkívül fontos lenne, mert az efféle félreértések ily módon kiderülnének!

Az IKT eszközök alkalmazásával kapcsolatban mindössze néhány, egy szakhoz köthető hallgató jegyezte meg, hogy ezek használata számára gondot jelent. Többen az IKT még nagyobb mértékű használatát javasolják: további tananyagok digitalizálását, internetes vizsgáztatást és ügyintézését.

Az oktatók elérhetőségével kapcsolatban meg kell jegyezni, hogy bár a legrosszabb szakos átlag is viszonylag magas, 3,9-es, rendkívül sok hallgató panaszkodik arra, hogy az oktatókat nem tudja elérni, egyáltalán nem vagy nem időben válaszolnak az e-mailekre. Azt is számos hallgató megjegyzi, hogy e tekintetben nagy a különbség az egyes oktatók között. Ugyanezt jegyzik meg annál a kérdésnél is, hogy figyelembe veszik-e a hallgatók családi és munkahelyi kötelezettségeit. Mindez alátámasztja, hogy az oktatók egyéni teljesítményértékelésére nagy szükség lenne az intézményben.

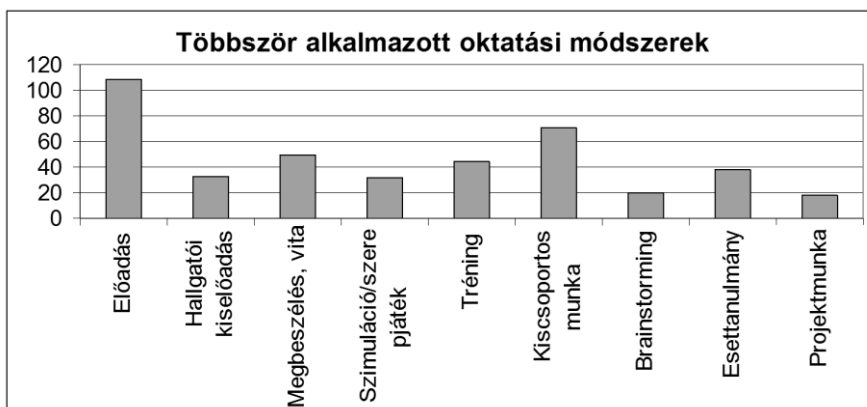
Jó összesített értékelést adtak a hallgatók a tananyagok hozzáférhetőségére, a vizsgák időpontjára, az oktatási módszerekre (4-es átlag ötfokozatú skálán). A részletes elemzés alapján ezekkel kapcsolatban a következő megállapításokat tehetjük.

Ami a tananyagok hozzáférhetőségét illeti, a 4-es összesített átlag viszonylag nagy szórást takar. Egy szakon különösen problematikus ez a terület (3,4-es átlag). A hallgatók szerint a könyvtárban nincs elég példány, 30 hallgatóra jut egy tankönyv, ráadásul a vidékiek a konzultációs napon el sem jutnak a könyvtárba. A tananyagok elavultak, sok előírt kötelező olvasmányhoz már egyáltalán nem lehet hozzájutni. A könyvek megvásárlása drága, a jegyzetbolt pedig nincs nyitva a levelezős hallgatóknak megfelelő időpontban. A hallgatók azon a szakon a legelégedettebbek a tananyagok hozzáférhetőségével, ahol a jegyzetek digitálisan rendelkezésre állnak és emellett saját intézeti könyvtár működik. Az összegyűjtött könyvtár létrehozása nyilván sok szempontból ésszerű és jó döntés volt, ugyanakkor az intézeti könyvtárak közvetlenebbül tudják/tudták kiszolgálni a hallgatókat.

A vizsgák időpontjával, gyakoriságával kapcsolatos viszonylagos elégedettségnek ellentmondanak azok a hallgatói vélemények, melyek szerint több szombati vizsganap kellene. Ez a vélemény a tanulást akadályozó tényezők és a javaslatok között is nagy számban fordult elő. Az egyik szakon a vidékieknek nehézséget jelent az is, hogy a vizsgák rendszeresen reggel 8-kor kezdődnek.

Az oktatási módszerekkel a pontszám alapján szintén elégedettek a hallgatók (ld. 6. ábra). Ugyanakkor felmértük azt is, hogy milyen oktatási módszerekkel találkoztak többször is a hallgatók a képzés során. Az eredményből megállapítható,

hogy összességében a frontális oktatás (előadás) dominál. Leginkább a projekt-munka csekély előfordulása szembetűnő, pedig ez a módszer alkalmas a leginkább a munkahelyhez, munkához kapcsolatos feladatok, problémák feldolgozására.



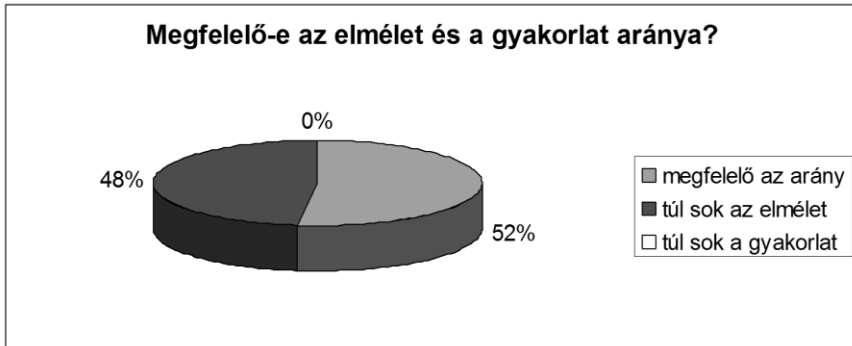
6. ábra: Oktatási módszerek
Forrás: saját szerkesztés

Az egyes szakok között azonban jelentős a különbség e téren. Az 1. táblázatban két szak oktatási gyakorlatát hasonlítjuk össze. Mint látható, az „A” szakon jelentős az előadás dominanciája, míg a „B” szakon változatosabbak az oktatási módszerek. Belső benchmarkinggal feltárható, hogyan tudnak levelező képzés keretében az egyik szakon változatosabb módszereket alkalmazni, mint a másikon.

Oktatási módszerek	„A” szak	„B” szak
1. Előadás	15	25
2. Hallgatói kiselőadás/ prezentáció	9	8
3. Megbeszélés, vita	3	23
4. Szimuláció/szerepjáték	4	11
5. Tréning	6	9
6. Kiscsoportos munka	6	23
7. Brainstorming (ötletbörze)	2	7
8. Esettanulmány	2	19
9. Projektmunka	6	5

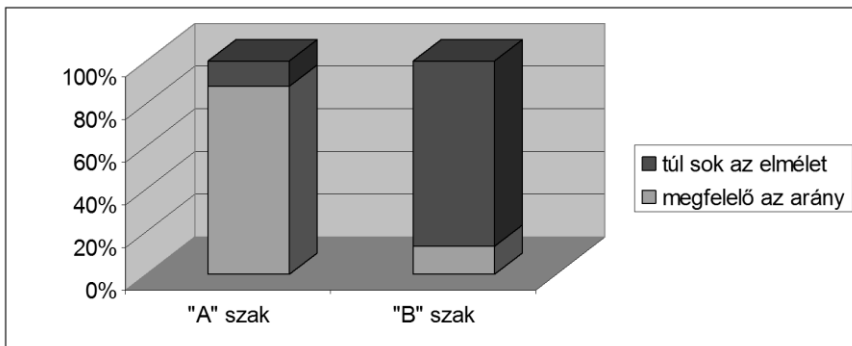
1. táblázat: Két szak oktatási módszerei
Forrás: saját szerkesztés

Az oktatási módszerekhez kapcsolódik az a kérdés is, hogy a hallgatók mennyire elégedettek az elmélet és a gyakorlat arányával (ld. 7. ábra).



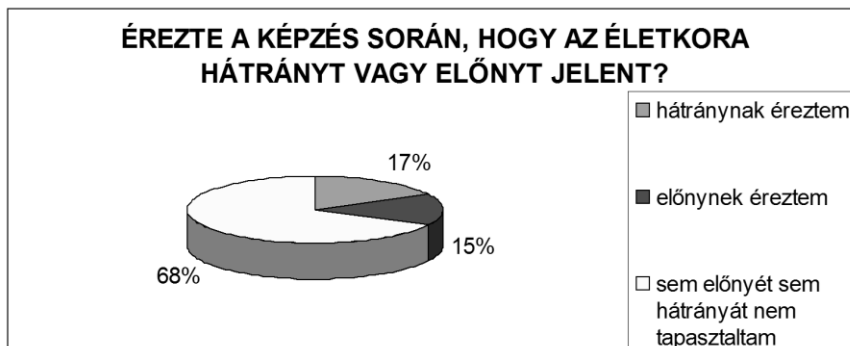
7. ábra: Az elmélet és a gyakorlat arányának értékelése
 Forrás: saját szerkesztés

Miközben tehát az oktatási módszerekkel viszonylag elégedettek, a hallgatók fele szerint túl sok az elmélet az oktatásban. Az is intő eredmény, hogy az egyes szakokon jelentősen eltérő eredmények születtek: van olyan szak, ahol a hallgatók 87%-a szerint túl sok az elmélet. Ezen a szakon tartják a hallgatók a legkevésbé hasznosnak a tanultakat, és itt gondolják úgy a legnagyobb arányban, hogy az intézmény nem ismeri/veszi figyelembe a munkáltatók elvárásait. Ugyanakkor egy másik szakon a hallgatók 88%-a megfelelőnek tartja az elmélet és a gyakorlat arányát, és ugyanitt a leelégedettebbek a tanultak hasznosíthatóságával, valamint azzal, hogy az intézmény figyelembe veszi a munkáltatók elvárásait (ld. 8. ábra).



8. ábra: Az elmélet és a gyakorlat arányával való elégedettség két szakon
 Forrás: saját szerkesztés

Örvendetes eredménye a felmérésnek, hogy a 35 évnél idősebb hallgatók 83%-a nem érzi hátrálynak az életkort a képzés során (ld. 9. ábra).



9. ábra: Az életkor szerepének értékelése
Forrás: saját szerkesztés

Előnyként a tapasztalatot, hátrányként az IKT eszközök alkalmazásának nehézségeit és a tanulási problémákat említették. Pozitív eredmény az is, hogy a hallgatók döntő többsége kortól függetlenül folyamatos kapcsolatot tart a hallgatótársaival (ld. 10. ábra).



10. ábra: kapcsolattartás a hallgatótársakkal
Forrás: saját szerkesztés

Mindez arra utal, hogy a 35 évnél idősebb hallgatók nincsenek a koruk miatt hátrányos helyzetben és nem szigetelődnek el a fiatalabbaktól. Valamint alá-húzza a tanulói közösségépítés szakirodalomban és empirikus kutatásokban is hangsúlyozott jelentőségét.

2.3 A hallgatók javaslatai

A felmérés harmadik része a hallgatók változtatási javaslatait gyűjtötte össze. A hallgatói javaslatok összhangban vannak a felmérés második részének eredményeivel. Ami az oktatásszervezésre vonatkozó javaslatokat illeti, sokan kérik a pénteki konzultációk arányának csökkentését, több szombati konzultációt és vizsgaidőpontot, valamint a tanulmányi osztály péntek délutáni és szombat dél-előtti nyitva tartását. A tanulmányi osztállyal kapcsolatban az ott dolgozók empátikusabb és rugalmasabb hozzáállását szintén többen is elvárnák. A tájékoztatás, információ-áramlás javítását, a honlap fejlesztését és aktualizálását, a tananyagok digitalizálását, az internetes vizsgáztatást is sokan tartanak fontosnak. Az oktatásra vonatkozó javaslatok között a legtöbbször az előzetes tudás és munkatapasztalat beszámítása, a gyakorlati oktatás bővítése, a változatosabb oktatási módszerek és a beadandó dolgozatok számának csökkentése szerepel.

3. Pilot projekt terv

A következőkben a fentebb ismertetett primer kutatások alapján készített pilot projekt tervet mutatjuk be a SZTE JGYPK felnőtt hallgató-fókuszának erősítésére, amely egy átfogó szervezetfejlesztési programot alapozhat meg.

3.1 Helyzetértékelés

A szervezetfejlesztésre irányuló projekt tervnek minden esetben a jelenlegi helyzet értékeléséből kell kiindulnia. Ezért a 2. táblázatban ismertetett SWOT elemzést készítettünk a JGYPK-ról a felnőtt hallgató-barát működés szempontjából.

<p>ERŐSSÉGEK: az intézményt jó hírre ve tanultak hasznossága a hallgatók szerint számonkérési módszerek IKT eszközök alkalmazása elméleti és gyakorlati oktatás aránya (bizonyos képzéseken) munkáltatók elvárásainak figyelembe vétele (bizonyos képzéseken) tananyagok hozzáférhetősége oktatási módszerek (bizonyos képzéseken) erős elméleti képzés</p>	<p>GYENGESÉGEK: a felnőtt hallgatókra fókuszáló funkciók, szervezeti egységek hiánya forráshiány a hallgató-központú tanulás szemlélete nem általános az előzetes tudás figyelembe vétele nem általános tanulmányi osztály nyitva tartása elégtelen tájékoztatás, információ-áramlás (bizonyos képzéseken) konzultációk, vizsgák időpontja elméleti oktatás túlsúlya (bizonyos képzéseken) bizonyos oktatók nehezen elérhetőek egysíkú oktatási módszerek (bizonyos képzéseken)</p>
<p>LEHETŐSÉGEK: intézetek és képzések közötti különbségek csökkentése, jó gyakorlatok általánossá tétele, tudásmegosztás online ügyintézés blended learning digitális tananyagok oktatási módszertan bővítése hallgatói aktivitáson és valós problémákon alapuló módszerekkel</p>	<p>FENYEGETÉSEK: a munkáltatók nem támogatják a hallgatók képzésben való részvételét a hallgatók nem belső motivációból, hanem a végzettséggel járó előnyökért tanulnak az elméleti ismeretek nehezen alkalmazhatók munkahelyi környezetben lemorzsolódás</p>

<p>oktatók szakmai fejlesztése hallgatói igényfelmérés alapján történő oktatásszervezés oktatók egyéni teljesítményértékelése munkahelyi szakemberek bevonása az oktatásba, képzésfejlesztésbe hallgatói együttműködés ösztönzése előzetes tudás értékelési rendszerének kialakítása mentor-rendszer levelező tagozaton is bemeneti és kimeneti kompetenciák mérése, tanulási eredmény központú oktatás orientációs program a felvetteknek intézeti kapcsolattartó a levelezős hallgatóknak</p>	<p>a forráshiány lehetetlenné teszi a szervezetfejlesztés erőforrás-igényes elemeinek megvalósítását</p>
---	--

2. táblázat: A SZTE JGYPK SWOT elemzése a felnőtthallgató-barát működés szempontjából a hallgatói felmérés alapján

3.2 Javasolt beavatkozási területek és fejlesztések

A primer kutatás eredményei alapján javasolható beavatkozási területek és fejlesztések a következők:

Oktatás, oktatásszervezés:

Javasoljuk megvizsgálni a *blended learning* (kontaktórák és e-learning vegyes alkalmazása) bevezetésének lehetőségét a kar egy vagy néhány képzésén – elsősorban mesterképzésen vagy szakmai továbbképzésen. A *blended learning* lehetőséget adna arra, hogy a tényleges konzultációkon ne frontális módszert alkalmazzanak az oktatók és ne az elméleti tananyagot adják le, ugyanakkor nem követel olyan mértékű paradigmaváltást, mint a távoktatás. Ezzel összefüggésben, de ettől függetlenül is javasoljuk a tananyagok digitalizálásának ösztönzését a karon.

Belső benchmarkinggal javasoljuk feltárni, hogyan sikerül egyes képzéseken levelező tagozaton is változatos oktatási módszereket alkalmazni, és intézményen belül megosztani az erre vonatkozó jó gyakorlatokat.

Javasoljuk képzésenként áttekinteni annak lehetőségét, hogy az oktatott tartalomban kevesebb elméleti és több gyakorlati ismeretet adjanak át az oktatók.

Tekintettel arra, hogy a bemeneti és kimeneti kompetenciák mérése kötelező lesz, javasoljuk ennek rendszerét kidolgozni és a felmérések eredményét minél több szempontból elemezni és hasznosítani a képzési minőség javításában. Ezzel együtt javasoljuk szakmai rendezvényeken megismertetni az oktatókat a tanulási eredmény alapú oktatás eszméjével és a képesítési keretrendszerrel.

Javasoljuk kidolgozni az előzetes tudás mérésének és beszámításának általános elveit és módszereit, valamint az egyes szakokra vonatkozó egyedi gyakorlatot.

Javasoljuk az egyes képzéseken a tanév elején felmérni a hallgatók preferenciáit a levelezős konzultációk és a vizsgák időpontjára vonatkozóan, és a konzultációkat, valamint a vizsgákat lehetőség szerint ehhez igazítani.

Szolgáltatások:

Javasoljuk megvizsgálni a hallgatók tájékoztatással, információ-áramlással kapcsolatos elégedetlenségének okait az érintett szakokon és azonnali változtatásokat kezdeményezni. Ebben segíthet más intézetek jó gyakorlatainak feltárása. Javasoljuk feltárni az IKT, az ETR, a Coospace és a Modulo nyújtotta, eddig esetlegesen kihasználatlan lehetőségeket. Javasoljuk áttekinteni a kari és intézeti honlapokon fellelhető adatok gazdagságát/szűkösségét, aktualitását, relevanciáját, hozzáférhetőségét. Intézkedni a kívánalmaknak nem megfelelő honlapok fejlesztéséről és folyamatos frissítéséről.

Javasoljuk minden képzésen egy olyan személy (oktató, oktatósszervező) megbízását, akihez a levelezős hallgatók bármilyen ügyben fordulhatnak, aki az észszerűség keretei között folyamatosan elérhető, és szükség esetén azonnali tájékoztatást, segítséget tud nyújtani. E felelős munkáját kellő mértékben el kell ismerni a teljesítményértékelésben és a javadalmazásban.

Javasoljuk annak vizsgálatát, hogy van-e tényleges és számottevő hallgatói igény a péntek délután és szombat délelőtt történő ügyintézésre. Ha van, akkor javasoljuk a tanulmányi osztály nyitvatartási idejének megváltoztatását oly módon, hogy az péntek délután és szombat délelőtt is nyitva legyen legalább azokban az időszakokban, amikor a hallgatóknak több intéznivalójuk van. Emellett javasoljuk áttekinteni azokat az ügyeket, melyeket jelenleg a hallgatóknak személyesen kell a TO-n intézniük abból a szempontból, hogy kiváltható-e a személyes ügyintézés más megoldásokkal.

Javasoljuk igény esetén a mentor-rendszer kipróbálását levelező tagozaton is.

Javasoljuk a jelenleg spontán szerveződő, magán emailezéssel és a Facebookon működő hallgatói tanulóközösségek intézményesítését. Ha a kar közreműködne e csoportok szervezésében és működésében, valós szervezeti háttérrel és virtuális felülettel – ugyanakkor megfelelő függetlenséget és intimitást – biztosítva ezeknek, nemcsak a hallgatóknak nyújthatna hasznos szolgáltatást, de erősíthetné a hallgatók tartós kötődését az intézményhez.

Szervezeti folyamatok:

Jelen szervezetfejlesztési programtól függetlenül is javasoljuk az egyéni teljesítményértékelési rendszer kidolgozását és bevezetését (erről részletesen lásd Keczer 2014). A felnőtt hallgató-fókusz erősítése érdekében az értékelési rendszer teljesítmény-indikátorai és az egyéni célok között hangsúlyosan célszerű szerepeltetni az oktatói munka minőségével, a felnőtt hallgatókkal, a szakmai fejlődéssel, az IKT eszközök használatával stb. összefüggő tényezőket. A teljesítményértékelés részeként javasoljuk rendszeressé tenni az oktatók hallgatók általi értékelését, melynek során a felnőtt hallgatók (levelező tagozatosok) külön értékelnek. Ezt praktikusán össze lehet kapcsolni a felnőtt hallgatók tapasztalatainak, véleményének, javaslatainak rendszeres felméréseivel a képzést illetően. Az egyéni teljesítményértékelés révén megteremthető annak objektív alapja, hogy a javadalmazási és előléptetési döntéseknél a felnőtt hallgató-fókusszal kapcsolatos tényezőket is figyelembe vegyék. Ez motivációt jelenthet a felnőtt hallgató-fókusz erősítésére a dolgozók munkavégzése során.

Javasoljuk az oktatók szakmai (jelen esetben elsősorban andragógiai) fejlesztési lehetőségeinek áttekintését. Célszerű elkerülni a kötelező „beiskolázást”, de adott esetben – ha a teljesítményértékelés komoly hiányosságokat jelez – ez is szükséges lehet. Javasoljuk külső benchmarkinggal áttekinteni más, köztük külföldi felsőoktatási intézmények emberi erőforrás fejlesztési gyakorlatát, tapasztalatait, és ezek alapján a szakmai fejlesztés változatos formáiban gondolkodni. Az emberi erőforrás fejlesztési koncepció kialakításába javasoljuk bevonnani azokat a kari szakembereket is, akik eddig is részt vettek a „képzők képzése” szervezésében.

Az emberi erőforrás fejlesztésével összefüggésben, de attól függetlenül is javasoljuk áttekinteni, hogy a karon milyen tudásmenedzsment megoldásokkal lehetne biztosítani az egyéneknél és különböző szervezeti egységeknél lévő explicit és *tacit* (implicit/hallgatólagos) tudás megosztását és bővített felhasználását. Ide tartozhat a kari tudástérkép elkészítése, szakmai műhelyek, fórumok működtetése, a kollegiális (*peer*) tanácsadás, a jó gyakorlatok közzététele stb., melyeknek kiemelt területei lehetnek a felnőtt hallgatókkal összefüggő kérdések. A karon ugyanis számos nagyszerű kezdeményezés, ötlet, gyakorlat, hasznosítható tudás, tapasztalat lelhető fel az egyének, intézetek szintjén, ezek azonban jelenleg máshol nemigen hasznosulnak.

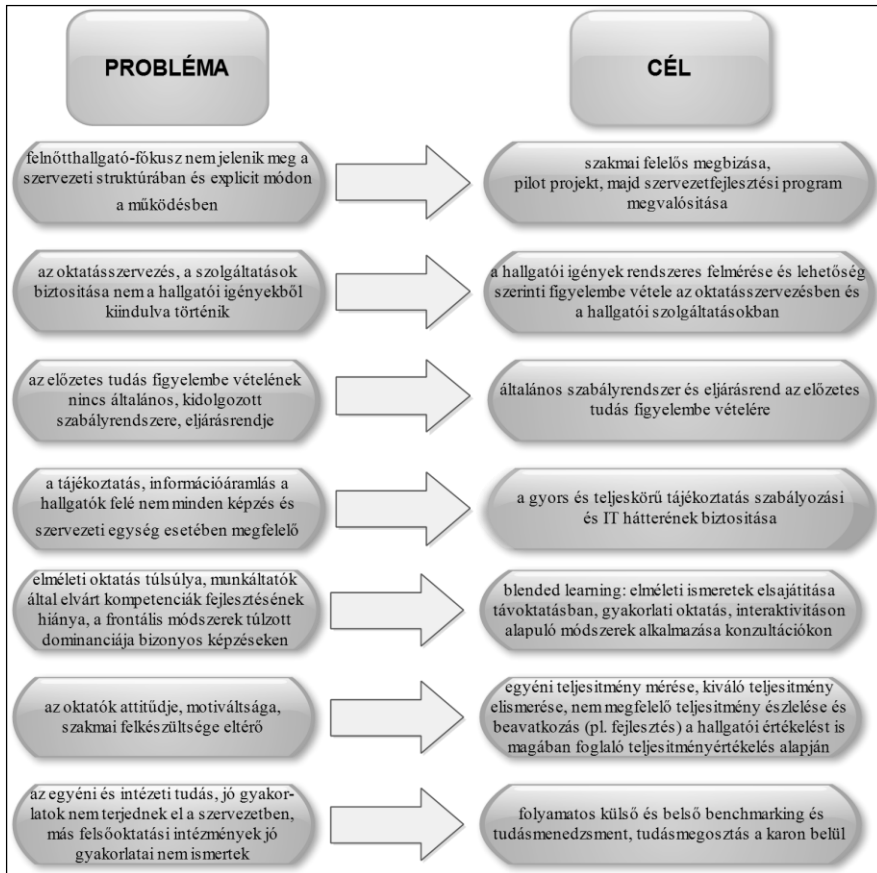
Jelen szervezetfejlesztési programtól függetlenül is javasoljuk belső és külső benchmarking rendszeres lefolytatását a kar stratégiai célkitűzéseivel összefüggő kérdésekben.

A fentiek alapján megvalósított szervezetfejlesztéssel a kar felnőtt hallgató-barát intézménnyé alakulhat. Ez olyan egyedi, a hazai felsőoktatásban újszerű szervezeti jellemző, melyet a kar önmeghatározásában, public relations tevékenységében, hallgatótoborzásában is célszerű hangsúlyozni annak érdekében, hogy a megvalósított fejlesztések versenyelőnyként jelentkezzenek.

Javasoljuk, hogy a kar a kormányzat felé éljen olyan javaslatokkal, kezdeményezésekkel, amelyek a képzések színvonalának veszélyeztetése nélkül lehetővé tennék újszerű, innovatív megoldások alkalmazását a felnőtt hallgató-fókusz erősítésével összefüggésben. Ezeket a javaslatokat olyan kutatásokkal, szakmai háttéranyagokkal lehet alátámasztani, melyek lefolytatására, elkészítésére a kar oktatói-kutatói szakmai profiljuk alapján messzemenőkéig alkalmasak. Javasoljuk ezen kutatások ösztönzését a kar belső tudományos pályázati rendszerében.

3.3 Problémafa-célfa

A 11. ábra a pilot projekt problémafáját és célfáját, valamint ezek kapcsolatát mutatja be.



11. ábra: A pilot projekt probléma–cél összefüggérendszer
 Forrás: saját szerkesztés

3.4 A pilot projekt ütemterve

Az alábbi GANTT diagram a pilot projekt egy lehetséges ütemezését és időigényét mutatja be (ld. 12. ábra). Az ütemterv abból indul ki, hogy megfelelő kompetenciával rendelkező személyek a kar vezetőinek és testületeinek felhatalmazása alapján önállóan dolgoznak. Amennyiben a folyamat közben bürokratikus egyeztetési és jóváhagyási aktusokat kell beiktatni, a megvalósítás természetesen több időt vesz igénybe.

	Szep	Okt.	Nov.	Dec.	Jan.	Feb.	Már.	Ápr.	Máj.	Jún.
döntés a pilot projektről	■									
szakmai felelős megbízása	■									
intézeti felelősök megbízása	■									
hallgatók teljes körű kérdőív- zése		■								
intézményi önértékelés			■							
problémák, beavatkozási terü- letek meghatározása képzésen- ként/szolgáltatásonként				■						
fejlesztési javaslatok kidolgo- zása intézeti szinten					■					
belső benchmarking a jó gy- akorlatok feltárására, külső jó gyakorlatok keresése					■					
fejlesztési javaslatok összeg- zése kari szinten						■				
tudásmenedzsment lehetősé- geinek feltárása							■			
blended learning lehetősége- nek vizsgálata							■			
előzetes tudás beszámítás álta- lános elveinek és gyakorlatá- nak kidolgozása							■			
egyéni teljesítményértékelési (ET) rendszer kialakítása							■			
ET: próbaértékelés								■		
szakmai fejlesztési szükséglet és a fejlesztés módjának meg- határozása									■	
átfogó szervezetfejlesztési terv összeállítása										■

12. ábra: A pilot projekt ütemterve
Forrás: saját szerkesztés

3.5 A pilot projekt erőforrás-szükséglete

A pilot projektben az emberi erőforrás szükséglet dominál, ennek megfelelően elsősorban személyi költségek jelentkeznek (ld. 3. táblázat).

Erőforrás szükséglet		Erőforrás szükséglet költsége
Emberi erőforrás	1 fő szenior szakember (szakmai felelős)	havi rendszeres bérkiegészítés + járulékok
	1 fő junior szakember intézetenként (intézeti felelős)	havi rendszeres bérkiegészítés + járulékok
	közreműködő szakemberek az egyes alprojektekben (pl. előzetes tudás mérés kialakítása, egyéni teljesítményértékelés kialakítása, blended learning lehetőségeinek feltárása stb.) hallgatók (a felmérések lebonyolításához)	eseti bérkiegészítés + járulékok
Anyagi erőforrás	a pilot projektnek nincs a kar infrastruktúráján felüli anyag vagy tárgyi eszköz igénye	a kari infrastruktúra pilot projektben történő használatának költsége

3. táblázat: A pilot projekt erőforrás mátrixa
Forrás: saját szerkesztés

3.6 A pilot projekt kockázatai

A pilot projekt során elsősorban emberi kockázatokkal kell számolni (ld. 4. táblázat).

		Projektre gyakorolt hatás		
		nagy	közepes	kicsi
Bekövetkezés valószínűsége	nagy	dolgozók érdektelensége	-	-
	közepes	dolgozók ellenállása; szakmai felelős hatáskör-hiánya	forráshiányra hivatkozva elmarad az anyagi kompenzáció; az egyéb feladatok miatt a projektmunka háttérbe szorul	-
	kicsi	a kari vezetés nem támogatja a projektet	hallgatók érdektelensége	-

4. táblázat: A pilot projekt kockázati mátrixa.
Forrás: saját szerkesztés

Az emberi kockázatokat a változásmenedzsmentben jól ismert elvek és módszerek alkalmazásával lehet csökkenteni. Az érintettek bevonása a pilot projektbe, a szakmai, erkölcsi elismerés és anyagi kompenzáció, a megfelelő kommunikáció, a kölcsönösség elvének érvényesülése csökkenthetik az ellenállást és az érdektelenséget. A kari vezetés támogató hozzáállásának elnyerése kulcskérdés. Ha elfogadják, hogy a felnőtt hallgató-fókusz erősítése versenyelőnyre konver-

Sodrásban

tálható, hosszabb távon megtérülő befektetés, biztosítható a kari vezetés támogató hozzáállása, a szakmai felelős megfelelő hatásköre, a szakmai és anyagi támogatás, valamint az elvégzett munka elismerése.

Irodalom

Keczer Gabriella 2016. Szervezetfejlesztési javaslat az egyetemek felnőtt hallgató-barát működése érdekében. *Szakképzési Szemle* 32 (1) [megjelenés alatt]

Keczer Gabriella 2014: A motiváció problémái és az egyéni teljesítményértékelés szükségessége a tradicionális magyar egyetemeken. In Keczer Gabriella *Az egyetemek szerepe, irányítása és működése a 21. században*. Egyesület Közép-Európa Kutatására, Szeged. 241–256.

Tanulás és tudás a felsőoktatásban és a munkahelyen

Málovics Éva – Imreh Szabolcs

Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar

Bevezetés

A tanulmányunkban szereplő eredmények egy nagyobb kutatás részeként születtek. Családi és nem családi kis- és középvállalkozásokban vizsgáltuk a kultúra – tudásmegosztás – innováció lánc összefüggéseit.¹ Az empirikus kutatás kvalitatív részében a grounded theory módszernek megfelelően 1-2 órás mélyinterjúkat készítettünk tulajdonos vállalkozókkal, igyekeztünk terjedelmes beszámolókat, részletekbe menő adatokat gyűjteni, amelyek mélyreható betekintést engednek a vállalkozói tapasztalatok világába. Célunk a vállalkozók „belülről származó tudásának” feltérképezése, megélt tapasztalataik megértése volt. Ezen interjúk elemzése során derült ki, hogy a vállalkozók többsége roppant elégedetlen a felsőoktatásból kikerülő munkatársak kompetenciáival, az ott tanultakat elavultnak, használhatatlannak tartja, beszámolóik szerint a felsőoktatásban szerzett tudás és a vállalkozások által elvárt tudás közötti különbséget a megkérdezett vállalkozók egy része szakadéknak látja. Ezeket az adatokat a vállalkozások kontextusához soroltuk, azaz abba a feltételrendszerbe, amelyben a vállalkozók tevékenységeire sor kerül. Úgy véljük, hogy interjúalanyaink egy fontos jelenségre hívták fel a figyelmünket, és feltétlenül érdemes lenne e témát alaposabban körbejárni, további kutatásokkal feltárni e jelenség mélyebb okait, és orvosolásának esetleges lehetőségeit. E tanulmányban az interjúkból kinyert adatokat szeretnénk bemutatni a fent említett résszel (*gap*) kapcsolatban, ezeket értelmezni, és a téma további kutatási területeit azonosítani.

A felsőoktatás átalakításáról dióhéjban

A felsőoktatás az 1960-as évektől világszerte nagy változásokon ment át, ennek egyik legpregnánsabb jellemzője a tömegessé válás. „A hallgatók pozíciója a tömegessé válás kapcsán gyökeresen megváltozott. A felsőoktatás a társadalmi elit privilégiumából szolgáltatássá vált, amely helyzetben a «fogyasztók» szempontjai minden más szempont fölé kerekednek.” (Hrubos 2007: 353). A szakértők szerint a Bologna-folyamat nyomán zajló reformok legfontosabb következménye az oktatás paradigmájának megváltozása lesz az egész kontinensen. Az intézmények lassan elmozdulnak a tanár központú oktatási koncepciótól a diák központú felé, amely a tömegessé vált felsőoktatás követelményeinek jobban

¹A Tudásmegosztás és innováció a családi vállalkozásokban című kutatást a „Tudás-ipar igényeit kiszolgáló felsőoktatási szolgáltatások megalapozása a Dél-Alföldi régióban” című, TÁMOP-4.2.1.D-15/1/KONV-2015-0002 azonosítószámú projekt támogatta. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.

megfelel (Alfassi 2004). Az egyetemi fogyasztóvá avanszált hallgatók – a hallgatói véleményezés folyamata által is – csökkentik a korábbi hatalmi aszimmetriát, megváltoztatják a tanár és a hallgató korábbi egyértelmű hatalmi viszonyát (Morley 2003).

Barakonyi szerint a Bologna-folyamat közvetett célja, hogy a rendszer az eddig megszokott *tanításról* áttérjen a *tanulás* folyamatára, ami magában foglalja azt is, hogy az oktatásnak valamennyi szinten sokkal gyakorlatorientáltabbnak kell lennie. A globális cél, vagyis a versenyképesség biztosításához az egyéni képességek és kompetenciák fejlesztésére van szükség a szerző szerint. A Bologna-rendszer meghatározza azokat a képességeket, ismereteket és kompetenciákat, amelyekkel a hallgatónak az egyes képzési szintek végére rendelkeznie kell. Fontos, hogy ezek nem a tantárgyi tudásra, hanem sokkal inkább egy általános műveltségre vonatkoznak, amely kellő alapot biztosít az élethosszig tartó tanulás-hoz (Barakonyi 2004).

A reformok másik célja, a kompetencia alapú oktatás – amely alatt egy általános hozzáértést és alkalmazást értünk – szintén alig vizsgált, nehezen megragadható jelenség, viszont igen érdekes kérdés, hogy ez hogy valósult meg a gyakorlatban, az intézmények milyen lépéseket tettek, tesznek ennek megvalósítása érdekében.

Mindazonáltal jelenleg még a kezdeteinél tart ez a váltás. Ha ezt elérjük, a diákok képessé válnak arra, hogy aktív résztvevő tagjai legyenek saját tanulmányi folyamatuk, karrierjük alakításának, ami hozzájárul a fokozatok közötti előrehaladás sokféle problémájának megoldásához (így az intézmények, szektorok, munkaerőpiaci szegmensek, országok közötti mobilitás akadályainak leépítéséhez) (Crosier et al. 2007).

A Bologna-folyamat és ennek következtében a felsőoktatás fejlesztése, reformja tehát a tanulás, a tanítás és a tanár–diák kapcsolat átalakítását tűzte ki célul. E célok megértéséhez fontos megismerni az e kategóriákkal kapcsolatos néhány alapvető tudományos megállapítást.

Tanulás, tudás és kompetencia

A tanulás során zajló folyamatok sokfélesége miatt csak nagyon általános definíció alakítható ki a *tanulásról*. Még a legelterjedtebb definíció, mely szerint „a tanulás a viselkedés tartós megváltozása” is túl specifikus. A tanulásnak nem kell feltétlenül magatartásváltozásban lecsapódnia, habár a hatékonyságát ez mutatja meg (Bednorz – Schuster 2006).

A tanulás és a *kompetencia* kapcsolatát a különböző diskurzusokban egészen eltérően határozzák meg. Néha a tanulást és a kompetenciafejlesztést azonosnak tekintik, majd a különböző tanulási formák és szándékok miatt elhatárolják egymástól a két jelenséget. A két fogalom persze más eredetű, hiszen a tanulás eredetileg inkább az iskolához kötődik, míg a kompetencia inkább a munka világához. A kapcsolat azonban mindenképpen fennáll olyan módon, hogy a kompetenciák megszerzéséhez és fejlesztéséhez tanulás szükséges. A kompetencia fej-

lődésének és a teljesítményben való megjelenésének mérése elsősorban gazdasági szempontok alapján történik, ami azonban nem jellemző az iskolai tanulásra. A kapcsolatról összességében elmondhatjuk, hogy a kompetenciafejlesztés a tanulás távlati célját jelöli ki, míg a tanulás a kompetencia fejlődés módjának tekinthető (Málovics – Farkas – Téglás 2012).

A kompetencia McClelland meghatározásában „a kiválóan teljesítő személyiségjellemzője, pontosabban a személy olyan tulajdonsága, amely nélkülözhetetlen egy munkakörben vagy szerepben nyújtott hatékony teljesítményhez.” (Szelestey 2008). A fogalom két legfontosabb oldalát Simon az alábbiak szerint magyarázza: „A meghatározásban az «alapvető» azt jelenti, hogy az adott kompetencia elég mély és elég tartós része a személyiségnek ahhoz, hogy valószínűsítse a sikeres viselkedést a helyzetek és feladatok széles skáláján. Az okozati kapcsolaton azt kell érteni, hogy az adott kompetencia okozza vagy befolyásolja a viselkedést, és így a teljesítményt is. A kritériumnak való megfelelés azt jelenti, hogy a kompetencia ténylegesen befolyásolja azt, hogy ki fog valamit jól vagy rosszul tenni egy specifikus kritériumnak (munkaköri követelménynek) megfelelően.” (Simon 2005).

Spencer és Spencer jéghegy modellje a kompetenciákat kompetenciaszintekre osztja. Ennek megfelelően egy kompetencia lehet motiváció, állandó személyiségvonás (*trait*), én-fogalom (*self-concept*), készség (*skill*) vagy ismeret (*knowledge*). A jéghegy modell alapján a készségek és az ismeret az egyén személyiségének jobban látható, ún. felszíni jellemzői, míg az én-fogalom, a *trait* és a motiváció sokkal inkább rejtett, a személyiség magvát képező jellemzők (Szelestey 2008).

Halász a „cselekvőképességre” helyezi a hangsúlyt, szerinte a kompetencia nem azt jelenti, hogy az egyén képes bizonyos konkrét feladatok végrehajtására, hanem azt, hogy olyan képességekkel rendelkezik, amelyek segítségével bármilyen tevékenység ellátására alkalmas. Továbbá utal a kompetencia és a személyiség kapcsolatára is, mivel szerinte a kompetencia magában foglalja a cselekvéssel kapcsolatos elkötelezettséget, felelősségérzetet és azt, hogy mindez aktivitás formájában is megjelenik (Halász 2007).

A német szakirodalomban számos jelentős kutatás született e témakörben az oktatás területén is (Schwarzer 1994; Schreyögg – Kliesch 2003; Wilkens 2004). E szerint a különböző kompetencia megközelítések közül a pedagógiai-pszichológiai aspektusok főként az egyén munkára való alkalmasságával foglalkoznak. E megközelítés jellemzője az, hogy az említett cselekvőképesség az adott szituáción túlmutat, ez nem teljes kontextus-függetlenséget jelent, de az egyének szintjén a kompetencia pl. nem csak a kvalifikáltságot jelenti, hanem olyan önirányítási képességet, amely alapján az egyén az új kihívások esetén képes a megfelelő cselekvési alternatívákat kifejleszteni.

„A hétköznapi szóhasználatban a kompetens ember kifejezés alatt egyrészt azt értjük, hogy az illető kiemelkedő valamilyen területen, valamiben nagyon jó a környezetéhez képest. Másrészt nagyon fontos, hogy az egyén tudatában legyen képességeinek és ismerje fel azokat a képességeit, tulajdonságait, amelyben jobbnak tartja magát a társas környezetéhez képest.” (Juhász 2004: 1). Bandura

kompetencia elméletében is az egyén kompetencia tudatossága, az ő megfogalmazásában: kompetenciaérzése kerül a középpontba. Elméletében minden egyén rendelkezik valamilyen eredményelvárással és önhatékonysági elvárással, amely arra épül, ahogyan megítéli saját cselekvési képességeit (Bandura 1977). Az önhatékonysági vagy kompetenciaelvárás tehát az egyén meggyőződése arról, hogy egy adott szituációban képes-e eredményesen fellépni, ahol a kompetens önzérlés kulcsa az említett optimista meggyőződés saját magáról. Bandura szociális kognitív elméletében a környezet szerepét hangsúlyozva kiemeli, hogy az egyének önhatékonysági elvárásai fejleszthetőek. Azáltal, hogy az oktatási intézmények illetve az egyes képzési programok formálják az egyének tanulásának környezeti jellemzőit, tudatosan alakíthatják diákjaik kompetenciaérzéseit és ezen keresztül későbbi eredményességüket.

Tanítási szemléletek, stílusok

A kompetencia fejlesztés szempontjából fontos szerepe van az adott intézmény pedagógiai kultúrájának valamint az oktatók tanítási szemléletének. A különböző tanárok különböző módon tanítanak, s ez hatással van a hallgatók elégedettségére, motivációjára és célelérésükre. A felsőoktatást egyrészt a behaviorizmus szemlélete jellemzi, sok esetben uralja, ennek lényege a tudás átadása a nem tudóknak, frontális módszerrel, gyakorlással, a hallgatói szerep ebben a folyamatban passzív. Másrészt a kognitív megközelítés is megtalálható a gyakorlati órákon, melynek középpontjában az információfeldolgozás áll, a tanár tutor szerepbe kerül, és esetpéldákon, feladatokon keresztül irányítja ezt a folyamatot. A tréning-módszert azonban a konstruktivizmus szemlélete uralja, a tanár coach szerepbe kerül, a hallgatók saját tapasztalatot szereznek, s ezt dolgozzák fel, a középpontban a tanulás folyamata áll, amely:

- aktív folyamat
- konstruktív
- érzelmi folyamat: fontosak a pozitív érzelmek, a stressz csökkentése
- társas folyamat: tudás az interakcióból is származik
- szituatív folyamat: a tudás a tanulási szituáció és a környezet kontextusában fejlődik
- fontos a közvetlen tapasztalat, az életvilágba történő beágyazás.
(Kuhlmann – Sauter 2008)

A konstruktivista tanulási szemlélet igen jelentős változást jelent az előző kettőhöz képest, mely mind a tanár, mind a hallgató szerepét jelentősen megváltoztatja. A tréning teljesítése (azaz a kredit megszerzésének) feltétele az aktív részvétel, a közvetlen tapasztalatok felidézése, értelmezése, általánosítása, és átültetése a viselkedésbe, cselekvési terv és a házi feladat elkészítése. De ezzel egyelőre be is zárul az oktatási folyamat, aki ebben legjobb tudása szerint részt vesz, az megszerzi a kreditet, ugyanis a feladatok többségében nincs jó meg rossz megoldás, vagy ha van is, nem lényeges, hanem az számít, hogy milyen tapasztalatot szerzett a hallgató, azt hogyan értelmezte, általánosította.

Több kutatás azt állapította meg e témakörben, hogy a tanítás különböző megközelítései és a hozzájuk tartozó nézetek, tanítási stratégiák két nagy csoportba sorolhatók:

- tanárközpontú, ennek célja főként az információ átadása,
- a hallgató központú, ennek célja a hallgatók szemléletének változása (Trigwell – Prosser 1993)

E tanítási stratégiák a hallgatók motivációira is komoly hatással vannak a szakirodalom szerint. A középfokú oktatásban kialakult domináns külső tanulási motiváció a felsőoktatásban is megmarad, úgy tűnik a pedagógiai kultúra folytonossága is hozzájárul ehhez. Kérdés, hogy tovább fokozódik-e ez, mekkora teret ad az intézmény az önszabályozó tanulási magatartás kialakulásának és a belső motiváció erősödésének. A hallgatók úgy tanulnak, ahogy az értékelés megköveteli. A mai hallgatók digitális bennszülöttek, akik számára természetes az információk gyors és széleskörű megosztása, az, hogy a globális tudásközösség részei. A dolgozatokat viszont a digitális bevándorlók szabályai szerint kell elkészíteni, a hallgatóknak a szellemi tulajdonnal kapcsolatos megváltozott viszonya komoly gondot okoz e területen is.

Empirikus kutatás

A minta összetétele látható a 1. táblázatban.

Azonosító	Nem	Kor	Tulajdon	Irányítás	Család
1.	nő	57	50%	ügyvezető	alapító
2.	férfi	59	50%	ügyvezető	alapító
3.	férfi	60	100%	ügyvezető	alapító
4.	férfi	58	60%	ügyvezető	megvásárolta a vállalatot
5.	férfi	28	0%	projekt menedzser	utód
6.	férfi	38	60%	ügyvezető	alapító

1. táblázat: A megkérdezettek
Forrás: saját szerkesztés

Eredmények

Az elemzés során a grounded theory Strauss és Corbin által továbbfejlesztett változatát alkalmaztuk, mely szerint használhatók a szakirodalomban már létező fogalmak a kódolás során, és mind az induktív, mind a deduktív logika megengedett. Az interjúk elemzését konstruktivista interpretatív szemléletben végeztük, a megkérdezettek jelentéseit, szándékait, tetteit tanulmányoztuk, az adatokból kiolvasható irányt próbáltuk követni (Horváth – Mitev 2015). A fent leír-

takból következik, hogy a grounded theory módszerrel nem kívánunk hipotéziseket tesztelni, erre nem is alkalmas, viszont megfogalmazhatók vele állítások arról, hogy a kutatás alanyai hogyan interpretálják a valóságot (Horváth – Mitev 2015).

A megkérdezett vállalkozók az iskolában szerzett tudás elégtelenségét tapasztalják. Az interjúk elemzése során megállapított kódokból a hiányzó kompetencia kategóriáját alkottuk meg, amely a felsőoktatás által nyújtott tudás és a vállalatok által igényelt, elvárt kompetenciák között feszül. A szövegből kiolvasható fogalmak, amelyekből a kategóriát alkottuk, a 2. táblázatban találhatóak.

Fogalmak	Adatok: idézetek
elméleti tudás hiányzó készségek „mihez ért”	(1) én a könyvelésen mindig pályakezdő fiatalokkal kezdtem dolgozni, mert nincsenek elrontva a gyakorlat által, az iskolában tanultak, amit tanultak, de úgy kerülnek ide, senki nem tud könyvelni, idekerül iskolából, pedig azt gondolnád, hogy megtanítták őket. Hát megtanulnak bizonyos alapokat és a könyvelő is olyan, hogy vagy jó könyvelő, tehát vagy szereti, vagy nem, tehát a könyvelésben nincs köztes, mert annyira unalmas és lélekölő munka,... (1) „a szakmai ismeret, de az nem föltétlen iskolai végzettséget jelent. Mert nem azt szoktam kérdezni, hogy milyen iskolai végzettsége van, hanem, hogy mihez ért. És ha azt mondja, hogy ehhez ért, akkor azt teszteljük, hogy ért hozzá vagy nem ért hozzá.”
készségek hiánya	(2) Az alapján, az jó. Tehát arra, hogy azzal van egy szemlélet. De az egyetemről akik kikerülnek, akár a Közgazdasági karról, azt mondom, hogy jó szándékon, meg a bizonyítványon kívül semmi mást nem tudnak, tehát gyakorlatilag a könyvelést egyáltalán nem.
gyakorlati tudás átadása a vállalatnál használhatatlan iskolai tudás	(2) Két év kell ahhoz, hogy valaki önállóan már könyvelni tudjon, hozzá nem tudnak szólni, elméleti alap megvan, de gyakorlatban nem tudják csinálni, tehát ez azért nehéz is, hogy fölvezzük, utána itt megtanulja, megszerzi a tényleges tudást, és ott van egy olyan tudás, ami nem használható semmire.
hiányzó kompetencia	(2) Ugyanúgy van a szakácsoknál is, végzett szakács, pizokul tudja az elméletet, meg kell a kémia is hozzá, de olyan, akinek nincs végzettsége, de húsz éve már benne van, kezdte konyhalányként, és akkor úgy, mindig előrébb lépett, észre lehet venni, hogy ma ő van bent vagy a végzett szakács. Ez a legemblematikusabb dolog, hogy meg lehet látni, hogy akkor ki van bent. (1) „És idehoztunk egy embert vagy fölveztünk egy embert, aki nyolc évig dolgozott a Sulihosznál, ne tudd meg, nyolc, tizenegy hónapig próbáltuk megtanítani főzni, nem ment. Volt egy-két próbálkozás és a végén fölveztünk egy mesterszakácsot, az volt a legrosszabb. Tudod ki a jó? Te vagy a jó, egy józan fölfogású háziasszony, aki szoktál otthon főzni, és akkor fölveztünk egy konyhai kiségitőt, egy asszonyt, akinek semmiről semmi papírja, de tud főzni.”
saját maguk nevelik ki a munkatársakat, tapasztalati tudás jelentősége,	(6) Úgy mondanám, hogy kutatókat általában úgy veszünk föl, hogyha már vagy van PhD-ja, az azt jelenti, hogy már van gyakorlati tudása, vagy van PhD-ja, vagy korábban nálunk dolgozott. Tehát nagyon sokan vannak, akik elkezdene itt szakdolgozni, itt csinálják a diplomamunkájukat, sokszor itt csinálják a PhD-jukat és csak utána kerülnek állásba nálunk. És az azt jelenti, hogy már itt dolgozik már vagy öt éve, mire effektíve munkavállalóvá válik, és ezért megvan az a szakmai tudása, mire neki szüksége van, nagyon-nagyon ritkán veszünk úgy föl valakit, hogy MSc-vel kiesett az egyetemről. Tehát általában nálunk nevelődnek, sőt akik itt nálunk PhD-znek, azoknak

vállalati tudás átadása	egy részét föl vesszük, még ott sem mindenkit, tehát nem nagyon szoktunk pályakezdőt fölvenni, csak akkor, hogyha nálunk nőtt föl...
kompetencia hiány	(4) arra a bázisra épül, ami az oktatásban valahogy megjelenik, de az, ami itt látszik és már sokszor elmondtam, hogy az édeskevéssé amit ma az oktatás ehhez nyújt, tehát rengeteg rá kell tenni, rengeteg pluszt rá kell tenni, lehetetlen elmaradás van a valóság és az oktatás között,... amit ma a magyar felsőoktatás produkál, tehát fényévnnyire vagyunk attól, ahol kellene tartani, ma olyan a felsőoktatás és olyan oktatók oktatnak, akik a mai iparban nem állnák meg a helyüket, mondom hozzáadott értéket termelő iparban, nincs ipar-egyetem-felsőoktatás kapcsolat, nincs kutatás-fejlesztés és felsőoktatás kapcsolat, gondolok itt elsősorban a kis és közepes vállalatokra, akik innovatív tevékenységet végeznek...
szakadék, nem megfelelő oktatók, teljesítmény- elvárási hiánya, újraoktatni a vállalatnál hiányzó értékek pszichés” gyengeség	(4) egész egyszerűen egy kulcsfontosságú dolog, a felsőoktatás és valóság, valós versenyszféra hozzáadott értéktermelő képesség között óriási a szakadék. Nem megfelelő oktatók, egyik oldalról; másik oldalról nem megfelelő vállalkozók, tehát magyarul mondván, ha valaki bejön ebből a szférából, az oktatási szférából, akkor egy ilyen cégnél, gyakorlatilag újra kell kezdeni a képzését. De szó szerint kell érteni, hogy újra kell kezdeni, és bekerül egy olyan piaci-gazdasági helyzetbe, ahol ráadásul teljesítményelvűség van, és a teljesítményelvűség annyira távol áll a mai közszférába jellemző teljesítmény nem-elvűségtől, és amit a hallgató megszokott, hogy egyrészt pszichésen egész egyszerűen nem viseli ezt a terhet.
elavult tananyag hiányzó kompetenciák	(4) Ez ugyanoda visszavezethető, amit mondtam, hogy ma a felsőoktatás a valóság közt óriási szakadék van. ...mondjuk a szocializmus végállapotában van a felsőoktatás, mi meg mondjuk a piacgazdaságnak a szelét úgy mondjuk kezdjük kapizsgálni és a kettő közt óriási a szakadék szakmailag. Sajnos. Tehát addig, amíg ma a Mérnök karon a vas-szén ábrát tanítják, és azt kell besulykolni a gyerekeknek, mi a jó isten haragjának, de azt nem tanítja meg, hogy melyik anyagot mire használja, és miért és hogyan konstruáljunk és hogyan tervezzünk; amíg azt tanítjuk, hogy a számítógépes tervezés az egy külön tárgy és nem egy eszköz, nem a mai kor ceruzája, akkor itt nagy bajok vannak.
hiányzó idegen nyelvi kompetencia önállótlanág	(4)...ma már lehet olyat kapni a munkaerőpiacon, aki beszél, vagy tud valamilyen nyelvet használni, összecsapnám kezemet úgy, nem csak papírja van róla, hanem az interneten el tud olvasni valamit, hogy eszik vagy isszák, ne adj isten meg mer írni egy e-mailt, az már csak egy távoli gondolat, hogy fel meri venni a telefont, az még távolabbi, hogy elküldjem egy kiállításra önállóan, ezért vinni kell őket, tehát egyrészt el kell vinni a kiállításra őket, hogy azt amit ott csinálnak, azt is emberek csinálták és hogy tanuljunk belőle, hogy ha azt ott kitalálták, akkor mi sem vagyunk hülyébbek.
aki kicsit ért hozzá elment	(5) Nyilván a cégnek az az érdeke, hogy olyan emberek legyenek, akik meg tudják csinálni a munkát. Tehát kvázi magas szintű absztrakcióban kaphassák meg a feladatot. A másik oldalon meg időnként szeretnénk felvenni frissen végzett diplomásokat, azt hozzáteszem, hogy nagyjából lehetetlen, tehát aki elvégezte és kicsit is értett hozzá, az már közben elment gyakorlókhoz munkatársakhoz és már Budapesten dolgozik.
sok elméleti tudás kevés gyakorlati	(5) ...elvégeztem az öt évet, jobban fogok dolgozni egy olyan állásban, amibe szeretnék menni? Nem, mert sok elméleti tudást kapok, de nem kapok gyakorlati tudást, itt most ül velem egy friss Kolléga, elvégezte a 3 évet, direkt nem ment MSc-re, mert úgy gondolja, hogy abban, hogy ő programozóként dolgozzon már nem fog segíteni,...

<p>hiányzik a vállalatok által igényelt tudás</p> <p>mi az egyetem feladata?</p>	<p>(5)...amiből tanítani kéne esetleg kurrens technológiákat, ott a cégek is érzik, hogy csak ő fogja tudni megtanítani nekik, itt az egyetemen esélytelen sajnos, tehát az megint egy másik kérdés, hogy feladata-e az egyetemnek, hogy kurrens technológiát tanítson?</p> <p>Mert mikor, ahogy édesapánk szereti mondani, mikor ő járt egyetemre, ugye az egyetemnek az a feladata, hogy megtanítsa gondolkodni, és hogy most C-ben kell programozni vagy másban, hát el kell olvasni egy szótárat és majd abban fog programozni, tehát ha valakit megtaníttak programozni, ... azon múlik hogy érti a programozásnak a koncepcióját, most elolvassa és akkor 2 hét múlva ezen a nyelven fog programozni.</p>
<p>színvonalas munkavégzés hiánya</p> <p>igényesség, alaposság hiánya</p>	<p>(5) A másik, ami kell hozzá, szintén a programozástól függetlenül hogy elvárás az, hogy valami rendszeren meg legyen csinálva. Nem meg legyen csinálva és oké, hanem meg legyen csinálva rendszeren. És nyilván ez az, amit nehéz átverni olyanokon, akik nem ilyen háttérrel jönnek otthonról, mert az egyetemen aztán meg abszolút tesznek az egészre. Viszont mi az, ami elveszi az embernek a kedvét az egyetemen? Hogy van egy feladat, mindenki beadja, megcsináltam nagyon jól, éjszakáztam vele, odafigyeltem, pont ugyanannyira értékelik, mint aki ... az egészbe bele, és ez az egy dolog elveszi az egésznek az értékét, az egyetem innentől kezdve semmi. És az, hogy nincs értéke, és egy cég is, idejön valaki, oké, elvégezte az egyetemet, kettes lett vagy ötös lett? Igazából nem számít semmit, és el lehet végezni kettessel is úgy, hogy nagyon be se kell járni,</p>
<p>megbízhatóság</p> <p>alaposság</p>	<p>(5) de emiatt küszködik a cég azzal, hogy ötletrengeteg van, ami Zoltántól jön főleg, és nincs, aki megvalósítsa, tehát nem lehet mögé tenni egy olyan gárdát, hogy akkor most üljön le ide 10 programozó, és ezt kezdjék csinálni, mert nem láttam igazán jót. Nem találunk olyat, akire rá lehet bízni, hogy ezt csinálja, és ez itt ma Magyarországon igenis gátja a fejlődésnek,...</p>
<p>belső motiváció</p>	<p>(5) ...én szeretem csinálni, szeretek programozni, szeretek azon gondolkodni, én otthon is szeretek ezzel foglalkozni, ez a másik ami nélkül nem lehet. Mikor idejön valaki elvégezte a 3 éves egyetemet, oké, mutass egy hobbiprojektet, amit csak azért csináltál, hogy valamit csináljál otthon. Ja, hát neki ilyen nem volt. Akkor miről beszélünk, tehát ha nem tud azért programozni, hogy alkosson, esélytelen, ...</p>

2. táblázat

Mint tanulmányunkban már említettük, a kompetencia fogalmát a gyakorlat hívta életre. Ehhez hozzájárult az a rés is, ami az iskolákban szerzett tudás és a szervezetekben végzett munkához szükséges kompetenciák között észlelhető. A kompetencia témakörét sokan kutatták, és számos tanulmány született e fogalommal kapcsolatban, megegyezés azonban szinte semmilyen területen nem született. A gyakorlati alkalmazás ennek ellenére mind az oktatásban, mind a gazdaságban elkezdődött. A kompetencia fogalom bejárta a komplex és nehezen megragadható fogalmak életútját: többen is tagadják a létjogosultságát, az újszerűségét, csak egy új divathóbortnak próbálják feltüntetni, amivel a vezetés akadályozhatja az érdemi munkát. Úgy tűnik, hogy a kompetencia mérése és formális menedzsmentje a nagy szervezetek világában nyert jelentőséget. A megkérdezettek – kkv-k tulajdonosai és vezetői – egyszer sem említették ezt a fogalmat, viszont amit hiányolnak az oktatási outputok közül, az egyértelműen a kompetencia fogalom bizonyos elemei közé sorolható.

A vizsgált vállalatokban nagy igény tapasztalható a kompetens munkaerő iránt, ami mintha egyre inkább a múlthoz tartozna. Mi is az, amit ők elvárnak, és a formális oktatásból kikerülő munkaerőben hiányolnak?

- használható, korszerű tudás
- idegen nyelvi kompetencia
- belső motiváció
- megbízhatóság
- alaposság
- igényesség
- készségek,
- önállóság
- teljesítményelvűség

A felsorolt fogalmak mind a kompetencia kategóriájába sorolhatók, és a hiányzó kompetenciáról szólnak az adatok. A „mihez ért?” in vivo² fogalom jól tükrözi, a kompetencia lényegét, azaz az eredményes cselekvés képességét. Felmerül az a kérdés is, hogy jogosak-e ezek az elvárások a felsőoktatással kapcsolatban, feladata-e az oktatásnak kompetens munkaerő képzése, egyáltalán lehetséges-e ez?

E kérdés megválaszolása nem egyszerű, és bizonyára további kutatásokat igényel, azonban bizonyos hiányolt kompetenciaelemek kifejlesztéséhez a tanulóknál az oktatás nagy mértékben hozzájárulhat, ezek a következők:

- használható, korszerű tudás
- idegennyelvi kompetencia
- belső motiváció
- önállóság
- teljesítményelvűség

E hiányzó kompetenciaelemek a kompetenciaréteg modelljének mind a felszíni (használható, korszerű tudás), mind a mélyebb rétegeiből (belső motiváció, önállóság, teljesítményelvűség) származnak, és ezek kialakításához és fejlesztéséhez, a tanítási szemléletek közül nem elég a hagyományos behaviorista megközelítés uralma, a konstrukcionista megközelítésnek is hasonló jelentőséget kell biztosítani az intézmények pedagógiai kultúrájában.

Összegzés

A Bologna-folyamat számos kérdést vetett fel, amire születtek is válaszok, jelentései azonban nem foglalkoznak a tanárokkal valamint a tanítással. A felsőoktatás nélkülözhetetlen aktorai a tanár és a diák. A felsőoktató: tanár és kutató.

Készülnek nemzeti és nemzetközi rangsorok, amelyek a felsőoktatási intézmény munkájának különböző dimenzióit emelik ki, más-más mutatókat vezetnek be a

² A grounded theory módszerben, ha az adatokban (az interjú szöveg) olyan megfogalmazást találunk, amelyet szó szerint kiemelünk fogalomnak, akkor azt in vivo fogalomnak nevezzük.

minőség mérésére. Feltűnő hiány, hogy a tanítás színvonalát, eredményességét, a tanári munkát többnyire nem, vagy csak nagyon leegyszerűsített módon, közvetetten veszik be az értékelés szempontjai közé. Általában jellemző, hogy elsősorban a kutatási teljesítményt emelik ki (Hrubos 2007).

Végül is a tanári munka esetenként megjelenik a szempontok között, de közvetlenül és érdemben sehol nem tudják mérni. A tanári foglalkozás nagyon nehezen ragadható meg, talán nem is számszerűsíthető a teljesítménye. A felsőoktató pedagógiai pszichológiai ismeretek hiányában is (és ez nagyon gyakori) elkezdheti oktatói munkáját. Míg a doktori képzésekben kutatónak kiképezik, mint oktató gyakran autodidakta módon sajátítja el a tanítási módszereket, alakítja ki tanítási stílusát. Logikusan merül fel a kérdés, hogy szükségesek lennének-e a felsőoktatásban pedagógiai vagy andragógiai képzések. A brit egyetemi tanárok jó része időpocsékolásnak tartja a módszertani továbbképzéseket, amik nem viszik közelebb a szakmájához. Az intézmény megítélése szempontjából a kutatás sokkal értékesebb, mint az oktatás. A nem kutató, csak oktató felsőoktatók komoly hátrányt szenvednek a kutatásra koncentráló társaikkal szemben.

Azt gondolhatnánk, hogy a Bologna-rendszer célja, hogy a felsőoktatás hallgatóközpontúvá váljon, valamint a képzések kompetencia alapúvá, közelíti egymáshoz az egyetem és a vállalatok elvárásait, és csökken a kettő közötti *gap*, eredményeink szerint azonban ez valószínűleg tovább nőtt, bizonyos vélemények szerint szakadékká szélesedett.

Néhány interjú alapján persze nem állíthatjuk, hogy eredményeink érvényesek a magyar felsőoktatás egészére, viszont jeleznek egy olyan lehetséges problémát, amellyel érdemes foglalkozni. Ahhoz, hogy megbízható eredményeket kapjunk erről a kérdésről a további kutatási irányokat javasoljuk: a felsőoktatásban történt változások feltérképezése, hogy mennyit haladtak az intézmények a kompetencia alapú oktatás irányába, valamint feltárni a hallgatók ezzel kapcsolatos véleményét, elégedettségének fokát, valamint a végzett és már munkába állt volt tanítványok tapasztalatait az iskolából hozott tudás és a vállalatnál szükséges kompetenciák közötti különbségekről.

Irodalom

- Alfassi, M. 2004. Effects of Learner – centered Environment on the Academic competence and Motivation of Students at Risk. *Learning Environments Research* 7 (1) 1–22.
- Bandura, A. 1977. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review* 84 (2) 191–215.
- Barakonyi K. 2004. *Rendszerváltás a felsőoktatásban: Bologna-folyamat, modernizáció*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Bednorz, P. – Schuster, M. 2006. *Bevezetés a tanulás lélektanába*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Crosier, D. – Purser, L. – Smidt, H. 2007. Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area. <http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_Trends_V_for_web.pdf?sfvrsn=6> [2016.02.28.]
- Halász G. 2007. Mire jó az egész éltre szóló kinevezés? *Educatio* 16 (3) 519–534. <http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/article_attachments/szemle_halaszg_0703.pdf> [2016.02.04.]
- Horváth D. – Mitev A. 2015. *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv*. Alinea Kiadó, Budapest.

- Hrubos I. 2007. Az akadémiai professzió – változó pozícióban. *Educatio* 16 (3) 353–365.
- Juhász M. 2004. A „soft skillsek” szerepe a munkahelyi viselkedésben. *Munkaügyi Szemle* 48 (11) 8–12. <<http://erg.bme.hu/juhaszm/download/download.php?doc=13>> [2016.02.20]
- Kuhlmann, A. M. – Sauter, W. 2008. *Innovative Lernsysteme*. Springer Verlag, Berlin – Heidelberg.
- Málovics É. – Farkas G. – Téglás T. 2012. A tréning módszer bevezetésének tapasztalatai a nappali közgazdász képzésben. In Poór J. – Karoliny M. – Berde Cs. – Takács S. (szerk.) *Átalakuló emberi erőforrás menedzsment*. CompLex Kiadó, Budapest.
- Schreyögg, G. – Kliesch, M. 2003. *Rahmenbedingungen für die Entwicklung Organisationalen Kompetenz*. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung, Berlin.
<<http://www.abwf.de/content/main/publik/materialien/materialien48.pdf>> [2016.01.12.]
- Schwarzer, R. 1994. Optimistische Kompetenzerwartung: Erfassung einer personellen Bewältigungsressource. *Diagnostica* 40 (2) 105–123.
- Simon P. 2006. *Formálisan és informálisan szerzett kompetenciák: szakmai beszámoló: a magyar gazdaság személyi tényezőinek minőségi reprodukciója*, OTKA-49600 kutatási zárójelentéshez. [Kézirat]
- Szelestey J. 2008. *Kompetencia modell kidolgozásának elméleti háttere: kézirat*. <<http://www.erg.bme.hu/szakkepzes/4felev/SelesteyKompetencia.pdf>> [2010.04.10]³
- Trigwell, K. – Prosser, M. 1992. Approaches adopted by teachers of first year university science courses. *Research and Development in Higher Education* 14 223–228.
- Wilkins, U. 2004. Von der individuellen zur kollektiven Kompetenz?
<<http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/file4.pdf>> [2016.02.28.]

³ A hivatkozott oldal a <<http://web.archive.org/web/20130717090310/http://www.erg.bme.hu/Szakkepzes/4felev/SelesteyKompetencia.pdf>> [2016.03.11.] címen lelhető fel. (a szerk.)

Részvételi akciókutatás (RAK) – egy alternatív társadalomkutatási megközelítés a működőképes tudásért és társadalmi változásokért

**Málovics György – Juhász Judit – Mihók Barbara –
Szentistványi István – Nagy Mihály**

Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar

1. Bevezetés

A részvételi akciókutatás (RAK) egy folyamatosan változó, sokszínű és lezáratlan társadalomkutatási megközelítés. Ezt jól mutatják a terület vezető folyóiratában megjelenő írások (ld. <http://arj.sagepub.com/>), valamint az, hogy csupán napjainkban, 2015-ben került kiadásra az akciókutatás első átfogó enciklopédiája, amely megpróbálja rendszerezni az akciókutatásban megjelenő kutatási törekvéseket (több mint 850 oldal terjedelemben) (Coghlan – Brydon-Miller 2015). A RAK hazai sokféleségéről pedig a vonatkozó kutatásokat bemutató 2011-es tanulmánykötet (Pataki – Vári 2011), illetve a *Kovács* című folyóirat 2016-ra tervezett különszáma ad áttekintést.

Jelen tanulmány célja az, hogy megismertesse az olvasót a RAK főbb jellemzőivel, módszertanával oly módon, hogy egy szegedi esetpélda mentén hozza közelebb az olvasók számára. A tanulmány első részében röviden definiáljuk a RAK-ot és bemutatjuk annak legfőbb alapvetéseit. Ezután a RAK főbb jellemzőit mutatjuk be úgy, hogy azokat (illetve magát a RAK-ot) a jobb érthetőség érdekében szembeállítjuk a konvencionális társadalomkutatási megközelítés vonatkozó jellemzőivel. Tanulmányunkat a „képessé tételről” való rövid elemzéssel zárjuk, amely számunkra a RAK egyik legnagyobb kihívása.

2. A RAK definíciója, céljai, alapvonásai

A részvételi akciókutatásnak (RAK) számtalan definíciója létezik a szakirodalomban. Az akciókutatás enciklopédiája szerint a RAK „képzett kutatók és helyi közösségek együttműködő részvételét hangsúlyozza egy olyan tudástermelési folyamatban, amely az érintett közösség számára közvetlenül releváns tudást hoz létre. Azaz a RAK során létrejövő tudás nem pusztán a társadalomtudományok elméleti tudásanyagának gyarapításához kíván hozzájárulni, hanem természeténél fogva a társadalmi változással kapcsolatos tennivalókat is magában hordozza.” (Coghlan – Brydon-Miller 2015: 583).

E definícióból is látszik, hogy a RAK célja többretnű (Bradbury-Huang 2010). Egyrészt az érintett résztvevők számára fontos a praktikus célok elérése, az akciók megvalósulása és a problematikus helyzet megváltoztatása. Másrészt a résztvevő kutatóknak fontosak a technikai célok, azaz a közös munka jó minőség-

gének biztosítása. Végül a RAK-nak van egy emancipatorikus célja is: a résztvevők képességeiben bekövetkezett változás (képessé tétel – *empowerment*) a RAK egyik legfontosabb eredménye lehet.

A RAK annak emancipatorikus értékeiből és céljából (Dick 2015) fakadóan jellemzően valamely társadalom peremére szorult csoporttal együttműködve, e csoport érdekében folyik. Tipikus, hogy a RAK folyamatban kutatók bevándorlókkal (Letiecq – Schmalzbauer 2012), HIV fertőzöttekkel (L’etang – Theron 2011; Smith et al. 2010), autizmussal élők érdekében (Balázs et al. 2015), tartós munkanélküliekkel (Tofteng – Husted 2011), transzneműekkel (Travers et al. 2013), hajléktalanokkal (Clover 2011), elnyomott nőkkel (Aziz et al. 2011), szexmunkásokkal (van der Muelen 2011), vagy éppen mélyszegény, sokszor előítéletek, rasszizmus által is sújtott (afromamerikai, roma) közösségekkel (Mullett 2015; Dillon 2014; Málóvics et al. 2014; Szombati 2011) működnek együtt. Azaz a RAK nyíltan elkötelezett a társadalomban található igazságtalanság és elnyomás megszüntetése iránt.

A szegedi RAK folyamat például a mélyszegény, sokszor szegregált körülmények közt élő roma családok érdekében, velük együttműködve folyik. A szegregátumokban élőkre mélyszegénység, borzasztó lakhatási és egészségügyi körülmények, a munkalehetőségek hiánya, alacsony iskolai végzettség a jellemző, alapvető létbizonytalansággal küzdenek, és számtalan előítélet, diszkrimináció áldozatai (Málóvics et al. 2011).

A résztvevők másik fő csoportja a roma képviselőké. Ők többen ugyanazon mélyszegény közösségekből származnak, akik képessé tételét a RAK folyamat célozza. Ugyanakkor nekik sikerült onnan kiemelkedni (kiszakadni), és mára „integrált” helyi roma lakosoknak tekinthetők, akiknek életkörülményei jóval inkább hasonlítanak a középosztálybeli, mint a szegregátumbeli körülményekhez. Ők elkötelezettek mélyszegény társaik (akik gyakran gyermekkori barátaik, vagy akár rokonaik) képessé tétele irányába. Ilyen értelemben őket a mélyszegény roma közösségek képviselőinek, illetve „kulcsinformátoroknak” (McKenna – Main 2013) tekinthetjük. E csoport tagja jelen tanulmány szerzői közül Nagy Mihály.

Végül a középosztálybeli kutató-aktivisták voltak azok, akik kezdeményezték a RAK folyamatot – e csoport tagjai jelen írás szerzői, Nagy Mihályon kívül. E csoport tagjai jellemzően középosztálybeli háttérrel, egyetemi végzettséggel, vagy akár PhD fokozattal is rendelkeznek. Legtöbbünk évek (évtizedek) óta részt vesz mind környezeti-társadalmi aktivista folyamatokban, mind pedig társadalomtudományi kutatási projektekből. Többünk egyetemi-akadémiai szférabeli állással rendelkezik, de van köztünk önkormányzati alkalmazott és képviselő is.

Mi, szereplők egyrészt ugyanazon helyi politikai közösség részei vagyunk, hiszen ugyanazon településen, egymáshoz földrajzilag is közel élünk. A társadalmi helyzetünkben meglévő különbség (hatalmas társadalmi távolság) miatt azonban egyértelműen „külső szereplők” vagyunk egymás élethelyzeti szempontjából – pl. mi, középosztálybeli közegben mozgó kutatók a helyi mélyszegény, szegregált körülmények közt élő roma közösség szempontjából.

A RAK főbb alapvetései kapcsán az eltérő szakirodalmak eltérő tipológiákat adnak meg (Bodorkós 2010; Bradbury-Huang 2010; Dick 2015; Coghlan – Brydon-Miller 2015). Ezek alapján a RAK:

Társadalomkutatási folyamat (is): A folyamat során a kutatási szerepben résztvevők tudatosan alkalmazzák a tudományos megismerés szabályait – azaz a RAK egy tudatos, szisztematikus, „tudományos igényű” megismerési folyamat.

Együttműködő: A RAK a résztvevő kutatók és érintettek folyamatos, rendszeres együttműködésén alapul a kutatási kérdések meghatározásától az eredmények publikálásáig. Azaz a RAK nem egyszeri adatfelvétel, hanem hosszabb együttműködési folyamat.

Akcióközpontú: A RAK lényegi eleme az akció. A folyamat nem áll meg az elemzésénél és tudományos publikálásánál, hanem az eredményekre építve a résztvevők az érintettek javát szolgáló akciókat igyekeznek megvalósítani.

Esetünkben e három alapvonás a szegedi folyamat esetében a következőképpen valósul meg:

(1) A folyamat kutató-aktivista szereplőiként folyamatosan reflektálunk arra, hogy mennyiben sikerül alkalmazni a tudományos megismerés szabályait, hibás-e a folyamatban létrejövő tudás, mi okozza e hibákat (torzítást), és merre kell továbbmennünk a létrejövő tudás minőségének javítása érdekében. Emellett tudományos publikációkban is reflektálunk a folyamat eredményeire.

(2) A szereplők folyamatosan együttműködnek egymással. A kutatói-aktivista szerepben résztvevők, roma képviselők és a mélyszegény érintettek közt folyamatos, a körülményektől függően napi-heti rendszerű kapcsolat van.

(3) A RAK folyamatból számtalan akció nőtt ki magát – egyebek mellett közösségi terek és tanodai programok, politikai aktivizmus, egy a mélyszegény és középosztálybeli családokat összekötő ún. „patronus hálózat”, illetve közösség szervezési tevékenységek.

3. A részvételi akciókutatás és a konvencionális kutatás viszonya

A RAK nem feleltethető meg egy konvencionális társadalomkutatási folyamatnak – amennyiben utóbbi alatt egy megfigyelő (nem beavatkozó) jellegű, kutatói „objektivitásra”, kívülállásra törekvő, elsősorban megértésre és publikációs kimenetre irányuló folyamatot értünk. Azaz egy olyan „tipikus” kutatási folyamatot, amelyet az akadémiai szférában dolgozók jellemzően kutatásnak neveznek. Egyes vélemények szerint e kutatási modellt a RAK egyenesen a feje tetejére állítja (ld. 1. táblázat).

	Részvételi kutatás	Hagyományos kutatás
Miért folyik a kutatás?	Megértés és cselekvés	Megértés, esetleges későbbi cselekvéssel
Kiért folyik a kutatás?	A helyi érintettekért (közösségért) (és intézményi, személyes és szakmai érdeklődés kielégítéséért)	Intézményi, személyes és szakmai érdeklődés kielégítéséért
Kinek a tudása számít?	Helyi érintettek, kutatók	Kutatók
Mi befolyásolja a témák kiválasztását?	A helyi prioritások (és a finanszírozó prioritásai, intézményi forгатatókönyvek, szakmai érdekek)	Finanszírozó prioritásai, intézményi forгатatókönyvek, szakmai érdekek
Minek az érdekében választják meg a módszertant?	Képessé tétel, közös tanulás, társadalomtudományi kutatómódszertani szempontok	Diszciplináris hagyományok, „objektivitás” és „igazság”
<i>Ki vesz részt a kutatásban?</i>		
Probléma azonosítása	Helyi emberek, kutatók	Kutatók
Adatgyűjtés	Helyi emberek, kutatók	Kutatók, kutatási segédterők
Értelmezés	Helyi koncepciók és keretek és diszciplináris fogalmak és keretrendszerek	Diszciplináris fogalmak, keretrendszerek
Elemzés	Helyi emberek, kutatók	Kutatók
Az eredmények prezentálása	Helyben elérhető és hasznos és a kutatók által más kutatóknak vagy a finanszírozónak	A kutatók által más kutatóknak vagy a finanszírozónak
Az eredményeken alapuló akció	A folyamat lényeges eleme	Elkülönült és lehet, hogy be sem következik
Ki cselekszik?	A helyi emberek külső segítséggel vagy anélkül	Külső ügynökségek (esetlegesen)
Ki birtokolja az eredményeket?	Megosztva	Kutatók
Mín van a hangsúly?	Folyamat és kimenetek	Kimenetek

1. táblázat: Részvételi akciókutatás és konvencionális kutatás – a folyamatok összehasonlítása
 Forrás: saját szerkesztés Cornwall-Jewkes (1995: 1669) alapján

Az 1. táblázatból is látható, hogy a RAK-ban kulcsszerepet játszik három olyan tényező, amelyek a konvencionális társadalomkutatási szemléletben nemcsak, hogy nem jelennek meg, hanem éppen ezek hiánya szolgál „minőségbiztosításként” a jó (érvényes, megbízható) kutatási eredmények létrehozása kapcsán.

3.1 RAK és kutató–laikus viszony

Az első ilyen tényező a helyi emberek, közösségek, és az ő tudásuk szerepe a kutatási folyamatban: a RAK-ban a valamiről/valakikről (*research on*) való kutatást felváltja az érintettekkel együttműködő (*research with*) kutatás. A RAK annak már említett demokratikus, emancipatorikus elkötelezettségéből fakadóan törekszik a hatalmi különbségek kiegyenlítésére. Egy ideális RAK folyamatban (Bradbury-Huang 2010; Dick 2015) nincsenek is hatalmi különbségek, azt a felek teljes egyenrangúsága, a folyamatok teljes átláthatósága és a közös, minden érintett által azonos mértékben befolyásolható döntések jellemzik.

Számos publikáció foglalkozik azzal, hogy e RAK ideálhoz nem egyszerű felnőnie a valós RAK folyamatnak (Dillon 2014; Letiecq – Schmalzbauer 2012; Clover 2011; Travers et al. 2013; L’Etang – Theron 2011; Smith et al. 2010; Arieli et al. 2009). Ezzel együtt (1) a RAK-ban a kutató résztvevők törekszenek e RAK ideálnak megfelelően részt venni, illetve (2) a RAK egy együttműködő, minimum erősen konzultatív folyamat, ahol a kutató résztvevők elfogadják, elismerik legitimnek az érintettek szempontjait. Ez pedig azt jelenti, hogy a helyiek (laikus résztvevők) tudása egyenrangúként jelenik meg a folyamatban. Azaz a RAK tudatosan törekszik a hierarchikus kutató–kutatott viszony oldására, megszüntetésére.

Mindez nem jelenti azt, hogy a RAK a tudományos megismerési eszköztárat kibővíti az ablakon, hanem azt, hogy a helyi, laikus, illetve tudományos tudásra és megismerési módszertanokra egymás kiegészítőjeként tekint. Azaz a RAK hisz abban, hogy e tudásformák egymást jól kiegészítve hozhatnak létre új, jó minőségű tudást. Ezért is alapvető fontosságú, hogy a RAK folyamata bizalmon és együttműködésen alapuljon (Bodorkós 2010; van der Meulen 2011). Így jöhet létre az a fajta őszinte kommunikáció, amely lehetővé teszi a kutató és laikus résztvevők tudásának érdemi interakcióját.

Középosztálybeli kutató–aktivista résztvevőkként a szegedi RAK folyamat esetében a hatalmi hierarchiák oldására folyamatosan törekszünk. A roma képviselőkkel minden fontosabb döntés közös: a helyzetértékelés után a folytatás irányáról is közösen döntünk. A mélyszegény résztvevőkkel pedig rendszeresen konzultálunk az összes felmerülő ötletéről, sőt, ezek gyakran a telepeken történő megfigyelések alapján születnek, vagy az érintettek kezdeményezik azokat. A RAK folyamatában létrejövő kezdeményezések így közös gondolkodás eredményei, és tükrözik az összes résztvevő tudását, szempontjait, értékeit, érdekeit.

3.2 RAK és beavatkozás

A RAK egyik fő alapvonása a beavatkozás iránti elkötelezettség. Az akciók egyrészt a szereplők által problematikusnak ítélt helyzet megváltoztatásának eszközei, másrészt a tudástermelés eszközei is egyben (Greenwood 2015). A konvencionális kutatási megközelítés felől értékelve a beavatkozás módszertanilag problémás, hiszen (1) megváltoztatja a megfigyelendő helyzetet, illetve (2) a megfigyelő érzelmileg elkötelezetté válik, és így sérül a kutatás „objektivitása”.

(1) A beavatkozást a RAK nemhogy problémásnak ítéli meg, hanem éppen ellenkezőleg: a RAK-ban a létrejövő tudás érvényességét, a módszertani szigor a tudás gyakorlati működőképessége adja (Greenwood 2015). A RAK szerint: „Nem érthetsz meg igazán egy rendszert, amíg nem próbáltad azt megváltoztatni.” (Dick 2015: 440). Az akciók tehát a tudás működőképességének tesztelésére szolgálnak – azok által a szereplők a megszerzett tudást egy új szempontból vizsgálhatják és érthetik meg. (Bodorkós 2010) A RAK az empirikus–statisztikai tudás helyett a gyakorlati, cselekvésben létrejövő tudást részesíti előnyben.

A RAK tudományos minőségével kapcsolatos egyik fő kritika éppen ehhez kapcsolódik (Bodorkós 2010; Bradbury-Huang 2010). Mivel a RAK-ban adott helyzetekhez keresünk megoldást és magyarázatot, így e magyarázat kontextusfüggő – a RAK így bizonyos értelemben feláldozza az általánosíthatóságot a hasznosíthatóság érdekében. Az általánosíthatóság itt egy másik síkon jelentkezik: az alkalmazott módszerek más problémákra alkalmazhatók lehetnek – emiatt fontos, hogy a kutató a módszertanról is részletes leírást adjon.

(2) A kutatói beavatkozás ténylegesen komoly érzelmi elköteleződést eredményezhet, különösen, hogy ezen sokszor a teljes folyamat fenntarthatósága múlik (Málovics et al. 2014). Könnyen előfordulhat, hogy ha a kutató résztvevők elhagyják a terepet, akkor a közösség még rosszabb helyzetben találja magát, mint a beavatkozás előtt, például mert a RAK folyamata reményeket kelt, de a kutató távozásával a folyamat nem fenntartható (Bodorkós 2010). A szereplők, köztük a kutatók érzelmi elköteleződése emellett azért is kulcsfontosságú egy hosszabb távú RAK folyamat esetében, mert az hosszú távú, sokszor önkéntes elköteleződést igényel a szereplők részéről, aminek nagyon magasak a szereplőkre eső költségei (el Ansari 2005; Flicker 2008; Szombati 2011).

Azaz a kutatók RAK-ban bekövetkező érzelmi elköteleződése egyrésztől szükségszerűen befolyásolja a megismerési folyamatot, másrészt viszont a hosszú távú RAK folyamatok alapja is egyben. Így „az akciókutatás alapvető kihívása a mély empátia és politikai elkötelezettség egyedülálló kombinálása a kritikai és reflexív kutatással, amelynek értelmében a kutatónak saját tapasztalataitól is egy lépés távolságot kell tartania.” (Levin 2012: 134). Azaz a RAK sikeréhez kutatói oldalról a közösségi aktivizmus és módszertani szigor egyensúlyának megtalálása szükséges (Flicker 2008).

A szegedi RAK folyamat azért folyhat már 5 éve, mert a szereplők elköteleződtek a felvállalt ügyek mellett. Bár a résztvevők aktivitása magánéleti helyzetűtől, az éppen aktuális kezdeményezések iránti érdeklődéstől stb. függően változik, mára kialakult egy 15–20 fős, romákból és nem romákból álló mag, aki évek óta rendszeresen részt vesz a RAK folyamat működtetésében, sokszor teljesen önkéntes alapon. Ennek oka a mély érzelmi elköteleződés. Számunkra, középosztálybeli családok számára nem mindegy, hogy mi történik azokkal, akiket a folyamat során megismertünk. Számunkra ők nem pusztán egy kutatás tárgyai, hanem emberek, akikhez minket szoros (érzelmi) kapcsolat fűz. Emiatt nincs vége a RAK folyamatnak az első, finanszírozott fázis vége (2011 decembere) óta, és emiatt vagyunk elkötelezettek hosszú távon is a folytatásra.

3.3 RAK és módszertani szigor

A konvencionális társadalomkutatást komoly módszertani szigor jellemzi – vannak olyan tudományterületi (paradigmatikus stb.) szabályok, amelyekhez egy jó megismerési folyamatnak tartania kell magát. E szabályok betartása az, amely a létrejövő tudás jó (tudományos) minőségének, érvényességének, megbízhatóságának a záloga.

A bevett tudományterületi módszerek alkalmazása a RAK esetében messze nem kizárólagos szempont a létrejövő tudás minőségének megítélésében. Egyrészt, ahogyan említettük, a RAK-ban a létrejövő tudás elsődleges tesztje a gyakorlati működőképessége. Másfelől, a konvencionális módszertani szigorhoz való merev ragaszkodás a RAK sikere ellenében is hathat.

A kommunikációs normák, szokások például alapvetően befolyásolják azt, hogy a módszertani szigor a RAK-ban mennyiben lehet érvényesíteni (Letiecq – Schmalzbauer 2012; Mullett 2015). Mennyiben alkalmazható például a moderátor által erőteljesen kontrollált fókuszcsoport, mint módszer, vagy olyan RAK technikák, mint a kép-hang (*photovoice*) azok standardizált formájában (Catanai – Minkler 2010)? Egyetértünk más szerzőkkel abban, hogy a RAK e tekintetben is nagy rugalmasságot követel meg a társadalomkutatóktól (Smith et al. 2010; Smith – Romero 2010). A konvencionális, standardizált módszertanok precíz alkalmazásáról sokszor le kell mondani, mert az ezekhez való merev ragaszkodás könnyen a RAK kudarcához vezethet. A hosszabb távú együttműködés és mély megértés lehetősége érdekében fontos, hogy a kutató igyekezzen a kutatásban résztvevő partnerek „természetes” közegében mozogni, „természetes” szituációkban részt venni (Smith et al. 2010). Azaz fontos, hogy a kutató ne legyen túlzottan rámenős az általa kívánatosnak tartott logika (pl. szigorúan szabályozott megfigyelési standardok) „erőltetésében”, ha az idegen a partnerek természetes közegétől. Ez ugyanis a RAK valóságközeli (*keeping-it-real*) jellegének elvesztéséhez, és így alacsonyabb fokú megértéshez és a szereplők közti bizalom lerombolásához vezethet (Smith et al. 2010).

A minőségbiztosítás a RAK esetében ebben az esetben (is) az átláthatóság. Ahogyan Bradbury-Huang fogalmaz: ha az akciókutatásban egyetlen szabály van a minőség biztosítására, akkor az az, hogy a folyamat során felmerülő választási pontokkal és az ezekkel kapcsolatos döntésekből fakadó korlátokkal kapcsolatban átláthatóak legyünk (Bradbury-Huang 2010).

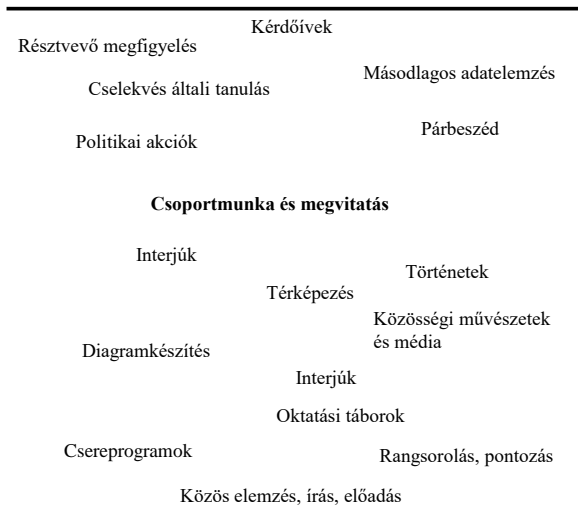
Arról, hogy egy mélyszegény, szegregált környezetben hogyan (nem) képes működni a módszertani szigor, sokat lehetne írni. Ahogyan például megtapasztaltuk, az e körülmények közt élő résztvevők többsége megszokott közegében, szűkebb körben, strukturálatlan módon képes megnyílni, őszintén nyilatkozni helyzetéről, problémáiról, érzéseiről, vágyairól – így a konvencionális módszertani szigor által megkövetelt magas formalitás egyértelműen rontaná a folyamat (az adatok) minőségét.

A szigorúan strukturált, moderált beszélgetések, a jegyzetelés, a hangfelvétel készítése – azaz a társadalomtudományban alapvetően bevett minőségbiztosítási eszközök – egy olyan, az érintettek számára idegen közeget hozna létre, amelyben ők, nemhogy nem tudnának feltétlenül otthonosan mozogni, de

még csak nem is bíznak meg feltétlenül. Azaz, a folyamatok túlzott formalizálása nemcsak a folyamat hatékonyságát (az adatok minőségét) rontja, hanem a szereplők közti bizalom kiépülését és fennmaradását sem szolgálja.

4. A RAK-ban alkalmazható társadalomkutatási módszerek

Már az eddigiek is előrejelzik, hogy a RAK nem egy standardizált folyamat, abban gyakorlatilag bármilyen társadalomkutatási, illetve aktivista módszer alkalmazható (ld. 1. ábra). A RAK középpontjában annak együttműködő jellegéből fakadóan a csoportos munka, megvitatás állnak.



1. ábra: A RAK-ban alkalmazható módszerek
 Forrás: Kindon et al. 2007

A szegedi RAK folyamatban is számtalan módszer került már eddig is alkalmazásra. A középpontban a RAK együttműködő jellegéből fakadóan itt is a csoportos megbeszélések állnak. Emellett vannak egyéni mélyinterjúk kutatások, folyamatos (résztevő) megfigyelő szerepben is részt veszünk tevékenységekben, de hangsúlyos a politikai aktivizmus is –2012-ben például a képhang módszerrel is próbálkoztunk.

Vö. Mihók et al. „Kik vagyunk és hogyan szeretnénk élni?”
 <https://www.essrg.hu/sites/default/files/kiadvany_PAR_Roma_Szeged.pdf>
 [2015.10.25.]

A RAK kapcsán talán az egyetlen módszertani szabály az, hogy a kutatás az ún. akció–reflexió fázisokból áll (Kinson et al. 2007; Bodorkós 2010; Dick 2015). A 2. táblázat egy „tipikus” RAK folyamatot illusztrál.

<i>Fázis</i>	<i>Tevékenység</i>
Akción	Az érintettek közötti kapcsolatok kiépítése, közös agenda meghatározása Ügyek és információk közös behatárolása Megegyezés az időkeretekről
Reflexión	A kutatás tervezetére, etikai szempontokra, hatalmi viszonyokra, tudás-teremtő folyamatokra, képviselőre és elszámoltathatóságra
Akción	Kapcsolatok építése Szerepek, felelősségek, etikai eljárásmodok meghatározása Egyetértési nyilatkozat lefektetése Kutatási folyamat és eszközök közös megtervezése Vágyott akciókimenetek megvitatása, azonosítása
Reflexión	Kutatási kérdések, dizájn, munkakapcsolatok, információigény
Akción	Közös munka a kutatási folyamat megvalósítására és az adatgyűjtésre Újabb szereplők részvételének lehetővé tétele Gyűjtött információk közös elemzése Akción tervezésének közös elkezdése
Reflexión	A kutatási folyamatra vonatkozóan Mások részvételének és képviselőiténél értékelése További kutatások szükségességének és/vagy akciólehetőségek felmérése
Akción	A kutatás által informált akción tervezése, amely magában foglalhatja a résztvevőknek és más befolyásoló szereplőknek való visszacsatolást
Reflexión	Az akción és a folyamat egészben történő értékelése
Akción	További, akadémiai kutatók részvételével vagy anélkül zajló részvételi kutatási és akciólehetőségek azonosítása

2. táblázat: Főbb állomások egy tipikus RAK folyamatban
Forrás: Kinson et al. 2007: 16.

Az akciónkutatásban egymást követő akción–reflexión fázisok során a kutató és érintett résztvevők közösen és szisztematikusan reflektálnak az egyes cselekvésekre – a kutatás megtervezéséről a kutatási eredményeken alapuló cselekvésig, a folyamat végső értékelésig. Ezek a fázisok biztosítják, hogy a kutatás teljes folyamata során megjelenjen mind a helyi vonatkozású, az érintettek tudása (és szempontjai), mind pedig a kutató résztvevők akadémiai tudása. Azaz ez egyfajta minőségbiztosítás, hogy a szereplők döntéseiket nagyon tudatosan hozzák meg, és ezeket, valamint következményeiket tudatos módon kezeljék (Bodorkós

2010). A gyakorlatban egy sok szereplőt bevonó és több tevékenységre kiterjedő RAK folyamatban az akció–reflexió fázisok gyakran több skálán történnek, és nem annyira szabályosak, mint ahogyan azt az elméleti akció–reflexió spirálok sugallják (Dick 2015).

A fenti megállapítások a szegedi folyamatra is igazak. A reflexió itt kétszintű:

(1) A középosztálybeli kutató-aktivista résztvevők és a roma képviselők teljes körű, rendszeres együttműködést tartanak fenn, amely a teljes RAK folyamatra kiterjed. A folyamatot érintő minden lényeges döntés közös. A reflexió és tervezés rendszeres és formalizált, és magában foglalja az e-mail listákon történő megvitatást, a csoportos megbeszéléseket, valamint a résztvevői interjú kutatásokat is.

(2) A középosztálybeli szereplők (kutató-aktivisták, roma képviselők) és a mélyszegény résztvevők közt folyamatos, rendszeres közvetlen kapcsolat van. E viszonyrendszerben a RAK ideál azonban nem valósul meg. Egyrészt a reflexiók tevékenységek kevésbé formálisak és fragmentáltabbak. Ezek jellemzően nem a közösség egészével egyszerre történnek, hanem kisebb csoportokban – gyakran egyes családok házában, a tanodai helyszíneken, vagy a szegregátumokban az utcán –, a korábban már említett okok miatt. Tematikusan pedig nem sikerül azokat minden esetben kiterjeszteni minden, a teljes folyamatot érintő kérdésre. Azaz a részvétel itt inkább konzultációs jellegű.

5. Összegzés helyett - a RAK igazi kihívása (fenntarthatóság, képessé tétel)

Elmúlt 5 éves tapasztalatunk alapján a RAK legnagyobb kihívása az, hogy biztossuk annak fenntarthatóságát. Az, hogy amennyiben a középosztálybeli kutató-résztvevők elhagyják a folyamatot, az akkor se törjön meg. Ez szorosan kapcsolódik a képessé tétel fogalmához (Bradbury-Huang 2010; Dick 2015), amely egy olyan mechanizmus, amelynek során emberek, szervezetek és közösségek képessé válnak ügyeik irányítására (O'Neill Johnson 2011).

Mivel a RAK legtöbbször marginalizált, elnyomástól szenvedő társadalmi csoportokkal folyik, akiket a társadalmi elnyomás mellett az alapvető – azaz a globális kapitalizmusban az „önrendelkezéshez”, a marginalizált lét elhagyásához szükséges – képességek hiánya jellemez, a képessé tétel nem egy egyszerű, gyors folyamat. Sőt, mind a kapacitásépítés (pl. az egyéni/közösségi készségek fejlesztése oktatás révén), mind pedig az elnyomás elleni küzdelem (pl. egy helyi önkormányzat nemtörődomségének, vagy éppen az előítéleteknek a megváltoztatása) egyaránt igen hosszú folyamat.

Emiatt a RAK gyakran igen hosszú távú folyamat (pl. a konvencionális kutatási projektek időtávjához viszonyítva), aminek fenntarthatóságának biztosítása óriási kihívás a résztvevők számára (Bodorkós 2010; Aziz et al. 2011; Clover 2011;

Szombati 2011). Erre ráadásul nincsenek is biztos receptek. Tapasztalataink szerint, ha valaki RAK-ra adja a fejét, akkor egy hosszú, sok energiát igénylő, ám egyben reményteljes, értelmes, jó esetben jó minőségű tudást termelő s közben értelmes társadalmi változtatásokkal is kecsegtető folyamatra készülhet fel.

A szegedi RAK eredményeképpen számtalan olyan eszköz létrejött és folyamat beindult, ami a helyi cigányság érdekeit szolgálja, és amilyeneknek (amihhez hasonlóknak) együttműködésünk kezdete (2011) előtt nyoma sem volt Szegeden:

- Új tanodák, közösségi terek jöttek létre kifejezetten a szegregátumokban élő családok számára, helyi roma szervezetek „fennhatósága alatt”.
- Új pályázati források jöttek Szegedre roma szervezetekhez.
- A helyi roma képviselők hangja megerősödött a helyi közéletben és az önkormányzat irányába, és ezen keresztül a helyi romák problémái, szempontjai, érdekei is hangsúlyosabban megjelennek a helyi közéletben.
- Az önkormányzat a RAK-ból eredő ötletek alapján és nyomásra napjainkra elkezdett alapvető életminőség javító fejlesztéseket megvalósítani a dorozsmai szegregátumban, mint például a szegregátumbeli wc-k felújítása, vizesblokk (mosdási és mosási lehetőség) tervezett megvalósítása és lakhatási jogviszonyok tervezett rendezése.
- Azaz: a helyi önkormányzat nyitott lett a RAK csapat RAK folyamatból kinövő javaslataira, esetenként kifejezetten várják ötleteinket a helyi mélyszegény cigányság problémáinak megoldására.
- A patrónus hálózat pedig a résztvevő roma családok számára erőforrásokat jelent és a képessé tétel ígérését hordozza magában.

A fentiekén túl létrejött egy helyi romákból és nem romákból álló, 15–20 fős csapat, akik évek óta elkötelezetten, szinte kizárólag önkéntes alapon dolgoznak a folyamat céljai érdekében, és a jövőben is elkötelezettek a megkezdett folyamatok folytatására. Azaz a folyamat jó eséllyel hosszabb távon is folytatódni fog.

Ugyanakkor az érintett családok továbbra is szegregátumokban élnek, mélyszegény körülmények közt, és nem mondhatjuk, hogy az érintettek olyan készségekre tettek volna szert, amelyektől a jövőben biztosan megállnák helyüket a formális munkaerőpiacon, vagy éppenséggel a többségi társadalmi (elit) csoportokkal egyenrangúan tudnák képviselni érdekeiket a helyi önkormányzat irányába, és így kezükbe vehetnék saját sorsuk irányítását. Azaz nem mondhatjuk, hogy az elmúlt öt év folyamatai elérték volna a képessé tétellel kapcsolatos célokat.

Így a szegedi RAK folyamatot egyszerre értékelhetjük egy reményteljes, számtalan eredményt produkáló folyamatként, valamint a képessé tétel céljának elérésétől egyelőre messze járó, és ilyen értelemben „sikertelen” kezdeményezésként.

Irodalom

- Arieli, D. – Friedman, V. J. – Agbaria, K. 2009. The paradox of participation in action research. *Action Research* 7 (3) 263–290.
- Aziz, A. – Shams, M., – Khan, K. S. 2011. Participatory action research as the approach for women's empowerment. *Action Research* 9 (3) 303–323.
- Balázs É. – Csillag S. – Kocsis M. – Orosz A. – Udvarhelyi T. – Vágó I. 2015. *Akciókutatás a magyar autizmus ellátórendszer fejlesztéséért. Kutatási záróbeszámoló.* <http://fszk.hu/wp-content/uploads/2015/07/Akciokutatas_a_magyar_autizmus_ellatorendszer_fejleszteseert.pdf> [2015.12.15.]
- Bodorkós B. 2010. *Társadalmi részvétel a fenntartható vidékfejlesztésben: a részvételi akciókutatás lehetőségei. Doktori értekezés,* Szent István Egyetem Környezettudományi Doktori Iskola, Gödöllő. <http://szie.hu/file/tti/archivum/Bodorkos_B_ertekezés.pdf> [2011.05.28.]
- Bradbury-Huang, H. 2010. What is good action research? Why the resurgent interest? *Action Research* 8 (1) 93–109.
- Catalani, C. – Minkler, M. 2010. 'Photovoice: A Review of the Literature in Health and Public Health'. *Health Education & Behavior* 37 (3) 424–451.
- Clover, D. 2011. Successes and challenges of feminist arts- based participatory methodologies with homeless/street-involved women in Victoria. *Action Research* 9 (1) 12–26.
- Coghlan, D. – Brydon-Miller, M. 2015. *The SAGE Encyclopedia of Action Research.* SAGE, London.
- Dick, B. 2015. Reflections on the SAGE Encyclopedia of Action Research and what it says about action research and its methodologies. *Action Research* 13 (4) 431–444.
- Dillon, M. 2014. A Foucauldian analysis of power relations in an action research study. *Action Research* 12 (2) 209–223.
- Flicker, S. 2008. Who Benefits From Community-Based Participatory Research? A Case Study of the Positive Youth Project. *Health Education and behaviour* 35 (1) 70–86.
- Greenwood, D. J. 2015. An analysis of the theory/concept entries in the SAGE Encyclopedia of Action Research: What we can learn about action research in general from the encyclopedia. *Action Research* 13 (2) 198–213.
- Kindon, S. – Pain, R. – Kesby, M. 2007. Participatory Action Research. In Kindon, S. – Pain, R. – Kesby, M. (ed.) *Participatory Action Research Approaches and Methods: connecting people, participation and place.* Routledge, New York.
- L'Etang, S. – Theron, L. 2011. A critical reflection on the participatory action process involved in the development of a Cognitive-behavioural based Counselling Intervention Programme for youth living with HIV/AIDS in a rural South African town. *Action Research* 10 (1) 5–21.
- Leticq, B. – Schmalzbauer, L. 2012. Community-based participatory research with Mexican migrants in a new rural destination: a good fit? *Action Research* 10 (3) 244–259.
- Levin, M. 2012. Academic integrity in action research. *Action Research* 10 (2) 133–149.
- Málovics Gy. – Mihók B. – Pataki Gy. – Szentistványi I. – Roboz Á. – Balázs B. – Nyakas Sz. (2014): Részvételi akciókutatással a társadalmi kirekesztés ellen: egy szegedi példa tanulságai. *Tér és Társadalom* 28 (3) 66–83.
- Málovics Gy. – Mihók B. – Szentistványi I. – Balázs B. 2011. Kirekesztett társadalmi csoportok és helyi emberi jogok: egy szegedi részvételi akciókutatás előzetes tanulságai. In Pataki Gy. – Vári A. (szerk.) *Részvétel – akció – kutatás: Magyarországi tapasztalatok a részvételi-, akció és kooperatív kutatásokról.* MTA Szociológiai Kutatóintézet, Budapest. 84–119.
- McKenna, S. A. – Main, D. S. 2013. The role and influence of key informants in community-engaged research: a critical perspective. *Action Research* 11 (2) 113–124.
- Mullett, J. 2015. Issues of equity and empowerment in knowledge democracy: three community based research examples. *Action Research* 13 (3) 248–261.
- O'Neill Johnson, M. 2011. The Shifting Landscape of Health Care: toward a Model of Health Care Empowerment. *American Journal of Public Health* 101 (2) 265–270.
- Pataki Gy. – Vári A. (szerk.) 2011. *Részvétel – akció – kutatás: Magyarországi tapasztalatok a részvételi-, akció és kooperatív kutatásokról.* MTA Szociológiai Kutatóintézet, Budapest.

- Smith, L. – Bratini, L. – Chambers, D-A. – Jensen, R. V. – Romero, L. 2010. Between idealism and reality: meeting the challenges of participatory action research. *Action Research* 8 (4) 407–425.
- Szombati K. 2015. A részvétel problémája az akciókutatásban: A mezőcsáti fejlesztőmunka tanulságai. In Pataki Gy. – Vári A. (szerk.) *Részvétel – akció – kutatás: Magyarországi tapasztalatok a részvételi-, akció és kooperatív kutatásokról*. MTA Szociológiai Kutatóintézet, Budapest. 52–83.
- Tofteng, D. – Husted, M. 2011. Theatre and action research: how drama can empower action research processes in the field of unemployment. *Action Research* 9 (1) 27–41.
- Travers, R. – Pyne, J. – Bauer, G. – Munro, L. – Giambrone, B. – Hammond, R. – Scanlon, K. 2013. 'Community control' In CBPR: challenges experienced and questions raised from the Trans PULSE project. *Action Research* 11 (4) 403–422.
- Van der Meulen, E. 2011. Action research with sex workers: dismantling barriers and building bridges. *Action Research* 9 (4) 370–384.

Hátránykompenzálás és közösségi tanulás

A SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet és a Motiváció Oktatási Egyesület együttműködése

Szűcs Norbert

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Felnőttképzési Intézet

A közösségi tanulással foglalkozó szakirodalom fontos megállapítása, hogy a civilszervezetek jelentős mértékben hozzájárulhatnak az oktatási rendszer teljesítményéhez, illetve számos esetben meghatározó szocializációs színteret jelenthetnek a programjaik a bevontak számára (Arapovics 2011). A tanulmány egy olyan együttműködési gyakorlatot kíván bemutatni, melyre mindkét állítás igaz. A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet és Motiváció Oktatási Egyesület több hátránykompenzálással kapcsolatos programban működött együtt, jelentős szinergiát elérve a partneri kapcsolattal.¹ A tanulmány bemutatja a 2007/2008-as tanév óta működő Hallgatói Mentorprogram kereteit, mely a két fél együttműködésének alapját adja, majd összegzi a Motiváció Oktatási Egyesület tevékenységét.² Ezt követően áttekinti az együttműködés konkrét területeit és eredményeit.

A Hallgatói Mentorprogram bemutatása

2007-ben Szegeden, a közoktatási deszegregációs program keretében egy többségében cigány/roma, illetve hátrányos helyzetű tanulók által látogatott, extrém mértékben alacsony oktatási minőséget biztosító gettóiskolát zártak be a döntéshozók. A tanulókat tizenegy szegedi általános iskolába integrálták. A legtöbb tanulót befogadó iskolába 23 gyermek került, a legkevesebbet fogadó intézménybe hét, egy-egy osztályba pedig legfeljebb három tanulót helyeztek. A megszüntetett intézmény pedagógusainak többségét továbbfoglalkoztatták, a befogadó iskolákban összesen 16,5 mentortanári és fejlesztő pedagógusi státuszt hoztak létre számukra (Szűcs – Kelemen 2013).

A 2007/2008-as tanév elején a deszegregációs intézkedés támogatása, a rideg integráció elkerülése érdekében a Roma Education Fund támogatásával a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete civilszervezetekkel együttműködve mentorhálózat megszervezését kezdeményezte, mely később autonóm közösségé, majd szervezetté fejlődött. A program keretei között szegedi általá-

¹ A tanulmány szerzője a Felnőttképzési Intézet oktatója, illetve a Hallgatói Mentorprogram egyik alapítója, a Motiváció Oktatási Egyesület egyik vezetője.

² A Felnőttképzési Intézet tevékenységeinek bemutatására nem kerül sor, mivel jelen tanulmánykötet többek között ezt a célt szolgálja.

nos iskolákban kaptak mentori segítséget az új iskolába kerülő hátrányos helyzetű, többségében cigány/roma tanulók. A program felsőoktatásban tanuló hallgatók, elsősorban pedagógusjelöltek és egyéb segítő hivatásra készülők munkájára épült. A Hallgatói Mentorprogram (2012-től Motiváció Hallgatói Mentorprogram) elsődleges célja a deszegregációs folyamat keretében iskolát váltó tanulók tanulmányi felzárkózásának és szociális integrációjának segítése volt, de közvetett módon a pedagógusjelöltek szakmai felkészítésének támogatása és a társadalmi érzékenyítés elősegítése is a célkitűzések között szerepelt (ld. Fejes – Szűcs 2013).

A programhoz a 2008/2009-es tanévben a hódmezővásárhelyi közoktatási deszegregációs programban érintett általános iskolák is csatlakoztak. A településen egy komplex stratégia keretében a 2006/2007-es tanévet követően valamennyi általános iskolát megszüntették, s 10 intézmény helyett 5 intézményt alapított újjá az iskolafenntartó, miközben valamennyi iskola körzeti feladatellátási kötelezettséget kapott. Az új iskolakörzetek kialakításánál figyelembe vették a halmozottan hátrányos helyzetű családok lakóhelyi eloszlását is (Szűcs 2013).

A mentori munka a deszegregációban érintett tanulók továbbtanulásával nem ért véget, az adott iskolákban további segítségre szoruló tanulók bevonásával folytatódott. A 2013/2014-es tanévben már a Motiváció Oktatási Egyesület által fenntartott szegedi és tiszaszigeti tanodákban is dolgoztak mentorhallgatók, 2014 szeptemberétől pedig kizárólag tanodai helyszíneken működik a program. Jelen írás a Hallgatói Mentorprogram alapvető célkitűzéseinek és a tanulmány témája szempontjából releváns eredményeinek bemutatása érdekében az iskolákban folytatott mentori tevékenységekre fókuszál.

A programba belépő hallgatók elméleti felkészítését egy egyetemi kurzus támogatta, ami a hátrányos helyzetből és a kisebbségi létből fakadó nehézségek és az iskolai kudarc közötti összefüggéseket, az ezzel kapcsolatos kutatási eredményeket és megoldási lehetőségeket tekintette át, kiemelt figyelmet fordítva a deszegregáció és a mentorálás témakörére. Egy további, heti rendszerességgel megtartott kurzus, a Mentortalálkozó szolgált az adminisztratív feladatok, programszervezéssel kapcsolatos teendőik, a mentorálás során felmerült kérdések, problémák, tapasztalatok megtárgyalására. Az elméleti kurzust minden újonnan bekapcsolódó mentorhallgatónak el kellett végeznie a csatlakozás félévében, illetve a heti találkozókra való megjelenés a program minden résztvevőjével szemben folyamatos elvárás volt. Többek között módszertani továbbképzések és belső képzések keretében számos további lehetőséget biztosított a program a mentori munka hatékony végzéséhez szükséges kompetenciák megszerzéséhez (ld. Fejes – Kelemen – Szűcs 2014a).

A mentorhallgatók egy része munkája ellentételezéseként ösztöndíjban részesült. A befektetett időt figyelembe véve az ösztöndíj minimális volt, a hallgatók számára felkínált diákmunkák mindenkor legalacsonyabb óradíjai magasabbak voltak, mint a programban megszerezhető ösztöndíj. A program hatáselemzése is rámutatott, hogy a Hallgatói Mentorprogramhoz való csatlakozás elsődleges motivációját a gyakorlatszerzés és a szakmai fejlődés lehetősége jelentette. En-

nek a munkaerőpiacon való hasznosítását a programban való részvételtől és feladatokról kiállított igazolás, valamint az elvégzett továbbképzések tanúsítványai biztosították. További előnyt jelentett a mentorhallgatók számára, hogy a programot kísérő egyetemi kurzusokért kreditet kaphattak. Ugyancsak vonzerővel bírt néhány mentorhallgató számára, hogy szakmai támogatást és terepet szerezhettek, amennyiben tudományos diákköri dolgozatukhoz, szakdolgozatukhoz oktatási esélyegyenlőséggel kapcsolatos témát választottak (ld. Balázs 2011, Bereczky – Fejes 2013, Szabó 2008).

Az ösztöndíjas, azaz legalább nyolc órát hetente az iskolában töltő mentorhallgatók feladatai közé a következő tevékenységek tartoztak: rendszeres találkozás a mentorált tanulókkal, helyzetük nyomon követése; korrepetálás; kapcsolattartás a mentorált tanulók szüleivel; a többségi tanulókkal közös programok szervezése; közös gondolkodás a tanulókkal, tanárokkal a felmerülő iskolai problémák megoldása érdekében; egyéni tanulói igényekre és szükségletekre épülő fejlesztés; egyéni esetkezelés; a család és az iskola közötti információáramlás segítése, mediálás; a programmal kapcsolatos adatgyűjtés, adminisztráció. Az ösztöndíjas mentorhallgatók általában 3–5 tanuló mentorálását végezték.

Az önkéntesek többsége átlagosan heti három órát töltött az iskolában, így feladatvállalásuk eltért az ösztöndíjas mentorhallgatókétól. Egy részük az ösztöndíjas társaikhoz hasonlóan differenciált feladatokat végzett, ám kevesebb tanulóval foglalkozott. Az önkéntesek egy másik csoportja az ösztöndíjasok munkáját támogatta, például közösségi programok, szabadidős tevékenységek megvalósításában.

A mentorhallgatók tanulókkal töltött idejének jelentős részét a közös tanulás tette ki. A tanulássegítés szervezésének számos kombinációja alakult ki a program keretei között, melyek a következőképpen csoportosíthatók:

1. a tanítási idő befejezése után, napközis, tanulószobai foglalkozás ideje alatt, egyéni vagy csoportos munkaformában;
2. a tanítási idő alatt, azaz egyes órákról kivihették a tanulókat a pedagógusjelöltek – hasonlóan a mentortanárok, illetve gyógypedagógusok, fejlesztőpedagógusok által kialakított gyakorlathoz –, egyéni vagy csoportos munkaformában (ez elsősorban a készségtárgyakat jelentette, de a szaktárgyak esetében is előfordul a pedagógusok döntésétől, az adott óra céljától függően);³
3. a tanóra ideje alatt egy tanuló mellett ült a pedagógusjelölt, így általában egyetlen tanuló munkáját segítette az adott óra teljes ideje alatt;
4. duáltanítás keretében, a pedagógusjelölt részt vett a tanórán, ahol a pedagógussal megegyező feladatokat és/vagy pedagógiai asszisztensi feladatokat látott el.

³ Ezt a gyakorlatot csak a program első éveiben, az iskolaigazgató vagy a pedagógus kérésére követték a mentorhallgatók. Később a Hallgatói Mentorprogram vezetői nem engedélyezték ezt a mentorálási formát, mert esetenként az elkülönítés eszközeként működött.

A tanulássegítés leggyakrabban csoportos munkaformában folyt, főként a tanítási idő befejezése után, mely keretében a házi feladatok elkészítésében, az órákra való felkészülésben segítettek a mentorhallgatók, valamint képességfejlesztő feladatok, tevékenységek segítségével támogatták az iskolai munkát.

A tanulók többsége esetében a problémák leginkább látható jele a nagymértékű tanulmányi lemaradás volt. Ugyanakkor kiemelten fontos cél volt a tanulók bevonása egyéb olyan tevékenységekbe is, amelyek közvetett módon befolyásolhatják a tanulássegítést, például a tanulókkal, iskolával kapcsolatos hozzáálláson keresztül. Emellett a társas kapcsolatok befolyásolása további lényeges célként jelent meg mind a kortársak, mind a pedagógusok, mind a mentorhallgatók tekintetében. A mentor-mentorált viszony pozitív irányú befolyásolása azért is bírt kiemelt jelentőséggel, mert gyakran a tanulók szabadidejében folyt a mentorálás, azaz a tanulók dönthettek arról, részt vesznek-e a délutáni foglalkozásokon.

A Motiváció Oktatási Egyesület tevékenységei

A Hallgatói Mentorprogram csapata – egyetemi oktatók, esélyegyenlőségi szakemberek, pedagógusok és pedagógusjelöltek – a program hatékonyabb megvalósítása és fejlődése érdekében 2012-ben megalapította a Motiváció Oktatási Egyesületet.⁴ A civilszervezetet azzal a céllal hozták létre, hogy a magyar oktatási rendszer, illetve az oktatás során alkalmazott pedagógiai tartalmak, módszerek vizsgálatával és fejlesztésével elősegítsék a hazai oktatás megújítását, az oktatási minőség általános emelését és a méltányosság megvalósulását. Az egyesület hátrányos helyzetűek, kiemelten gyermekek és fiatalok társadalmi beilleszkedését támogatja motiválás, képesség tevés és a társadalom érzékenyítése útján. Tevékenységeit három fő terület köré lehet csoportosítani.

(1) Hátránykompenzáló és tehetséggondozó oktatási programokat szervez hátrányos helyzetű gyermekek és fiatalok számára innovatív pedagógiai módszerek alkalmazásával (ld. Fejes 2015, Kiss – Csemesz – Fejes 2015, Márton 2015). A már bemutatott Hallgatói Mentorprogramon kívül az egyesület tanodát⁵ működtet; regisztrált tehetségpontként tehetséggondozó programokat valósít meg; IKSZ-programja keretében iskolai közösségi szolgálatot teljesítő fiatalokat mentorál, akik részben a támogatott hátrányos helyzetű középiskolás tanulók, részben pedig középosztálybeli diákok köréből rekrutálódnak; Erasmus Plus Program keretében nemzetközi ifjúsági csereprogramok megvalósításában vesz részt; a Kistesó Programmal pedig az iskoláskorúnál fiatalabb gyermekekre és szüleikre fókuszál.

⁴ www.motivaciomuhely.hu

⁵ „A Tanoda civil vagy egyházi szervezet által működtetett, helyi sajátosságokra, a gyermekek, fiatalok önkéntes részvételére és egyéni szükségleteire építő innovatív szemléletű hátránykompenzáló kezdeményezés, amely a Tanoda fenntartója által autonóm módon használt közösségi színteret működtet. A Tanoda olyan, a személyiségfejlődés egészét szem előtt tartó komplex szolgáltatást nyújt, melyet a köznevelési rendszerben kevésbé sikeres, a társadalmi perifériára szoruló gyermekek és fiatalok korlátozottan vagy egyáltalán nem érhetnek el.” Tanodaszterd 2015: 3 (részletesen ld. Fejes 2014)

(2) Fontos célkitűzése az egyesületnek a hátrányos helyzetű csoportok társadalmi integrációjával, oktatásával kapcsolatos társadalmi érzékenyítés. Ennek érdekében készült a Mentortársas elnevezésű társasjáték, mely a hátrányos helyzetű tanulók iskolai életútját mutatja be innovatív formában. Az IntegrÁCIÓ-program keretében fiatalokat próbálnak az integrált oktatás ügyéről tájékoztatni és aktivizálni, központi üzenetként megfogalmazva, hogy a különböző társadalmi csoportokba tartozó tanulók együttnevelése nemcsak emberjogi és esélyegyenlőségi, hanem a megfelelő oktatási minőség biztosítása révén gazdasági és munkaerő-piaci kérdés is. Akkreditált pedagógus-továbbképzések és felnőttképzések szervezésével⁶ is egyrészt a téma iránti érzékenyítést, másrészt innovatív pedagógiai módszerek elterjesztését célozzák.

(3) Kutatás, szakpolitikai tevékenységek, érdekérvényesítés az egyesület harmadik irányultsága. Az egyesület tagjai tudatosan közölnek mind ismeretterjesztő, mind akadémiai jellegű publikációkat, ezáltal széles körben (kiemelten pedagógusokat célozva) terjesztik a kutatási eredményeket, szakirodalmi ismereteket, illetve felhívják a kutatói szféra figyelmét az általában kevésbé dokumentált civil innovációkra, programokra.⁷ Értékérvényesítő tevékenységeik közül kiemelten fontos a 85 tanoda csatlakozásával kialakított TanodaPlatform Hálózat megszervezése, mely keretében szakmai műhelyeket szerveznek, módszertani publikációkat és filmeket készítenek, továbbá aktívan alakítják a tanodákkal kapcsolatos szakpolitikát – például a tanodák szakmai programjának keretrendszerét meghatározó Tanodaszterd megírásában játszott meghatározó szerepet az egyesület (Szűcs 2015).⁸ Értékérvényesítésre és a szakpolitika alakítására törekcsenek az Emberi Erőforrások Minisztériuma által szervezett Antiszegregációs Kerekasztalba delegált szakértő tevékenysége révén is.

A felsorolt tevékenységekből egyértelműen kiolvasható, hogy a Motiváció Oktatási Egyesület elsődleges célcsoportját a hátrányos helyzetű gyermekek és fiatalok alkotják, de másodlagos célcsoportjaként nemcsak az előbbieket családját, hanem a középosztálybeli fiatalokat – elsősorban pedagógusjelölteket és segítő szakmát tanulókat – és a pedagógusokat is megnevezhetjük. Az egyesület programjainak központját a szegedi Motiváció Tanoda épülete adja, ahol az egyesület irodája is működik, többfunkciós terei pedig képzések, workshopok megtartására is alkalmasak.

A Felnőttképzési Intézet és Motiváció Oktatási Egyesület együttműködése

A Felnőttképzési Intézet és a Hallgatói Mentorprogram együttműködése 2007-ben, a program indulásakor kezdődött, majd a Motiváció Oktatási Egyesület

⁶ A Motiváció Oktatási Egyesület akkreditált képzései: Társadalmi integráció és méltányos oktatás – az együttnevelés támogatásának lehetőségei; Mentortársas – társasjáték-alapú képzés az oktatási egyenlőtlenségekről; Társasjáték-pedagógia; Olvasáskultúra- és szövegértés-fejlesztés.

⁷ A Motiváció Oktatási Egyesület kiadványai: <http://motivaciomuhely.hu/hu/kik-va-gyunk/publikaciok/>

⁸ www.tanodaplatform.hu

megalakulását követően további területekre is kiterjedt, intenzívebbé vált. A 2013/2014. tanévben a Hallgatói Mentorprogramot a Felnőttképzési Intézet finanszírozta, az IPA Magyarország-Szerbia Határon Átnyúló Együttműködési Program támogatásának felhasználásával. A program ebben a tanévben az EDUCOOP-projekt (Educational Cooperation for Disadvantaged Children and Adults) részeként, a Szegedi Tudományegyetem Felnőttképzési Intézetének és az Újvidéki Egyetem Magyar Tanítási Nyelvű Tanítóképző Karának együttműködésében, a Motiváció Oktatási Egyesület szakembereinek közreműködésével valósult meg. Az EDUCOOP-projektnek három alappillére volt.

(1) Képzési csomagok kifejlesztése: az SZTE Felnőttképzési Intézetének és az ÚE Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karának oktatói öt komplex oktatási programcsomagot dolgoztak ki, melyek a pedagógusképzésben a hátrányos helyzetű, kiemelten a cigány/roma tanulók és felnőttek oktatására készítik fel a hallgatókat.⁹

(2) Motiváció Hallgatói Mentorprogram: a 2013/2014. tanévben mindkét oldalon megszervezésre került egy hátránykompenzáló oktatási program, melyben 15-15 egyetemi hallgató mentorálással segített 45 hátrányos helyzetű általános iskolás tanulót. A mentorok elsődleges feladata a tanulók tanulmányi és szociális fejlesztése volt. A mentorprogram magyar oldalon három szegedi általános iskolában, szerb oldalon pedig a horgosi általános iskolában működött.

(3) Kutatási program: a közösen kidolgozott képzési anyagok hatékonyságának vizsgálatára; a Mentorprogram eredményének, a mentorok tapasztalatainak feltárására; a Mentorprogram fenntarthatósági és disszeminációs stratégiájának kidolgozására került sor. A projekt eredményeit két kétnyelvű és egy háromnyelvű kötetben foglalták össze a megvalósítók (ld. Csempesz 2014a, 2014b, Feres – Kelemen – Szűcs 2014a, 2014b, Lepeš 2014).

A Motiváció Oktatási Egyesület tevékenységei, illetve a két partner közt megvalósuló együttműködések több szempontból is alkalmasak a közösségi tanulásra. Az egyesület tanodáiban, mentorprogramjában, projektjeiben gyakorlatszerzési lehetőséget, referenciát biztosít egyetemi hallgatók számára. Jellemzően az egyesület senior mentorai, vezetői tudatosan és szisztematikusan, tehetséggondozói attitűddel készítik fel a mentorhallgatókat a feladatuk ellátására. Nemcsak a pedagógiai munkában, hanem igény esetén szakdolgozatuk, Tudományos Diákköri dolgozatuk, kutatásuk, publikációjuk elkészítésében is támogatják a hallgatókat.¹⁰

Az EDUCOOP-projekt pályázati anyagának elkészítését és megvalósítását az egyesület által biztosított know-how tette lehetővé. Az EDUCOOP során kidolgozott öt tananyagot kívül is több egyetemi kurzus tematikája kapcsolódott a

⁹ Motiváció hátrányos helyzetűek körében; Innovatív oktatási megoldások; Hátrányos helyzetű tanulók integrációja, oktatási problémáinak kezelése; A nyelvi hátrányos helyzettől a funkcionális analfabetizmusig; Felnőttképzés a hátrányos helyzetű csoportok körében

¹⁰ Az egyesület önkénteseinek körében, illetve az egyesület tevékenységeihez kapcsolódóan szakdolgozatot, kutatást készítő hallgatók körében a Szegedi Tudományegyetem több karának hallgatói megtalálhatók, nemcsak a Felnőttképzési Intézet diákjai.

Hallgatói Mentorprogramhoz, illetve az egyesület kutatásaihoz. A Motiváció Oktatási Egyesület munkatársai nemcsak graduális képzésen tanítottak, hanem a Mentorpedagógus szakirányú továbbképzésen is. A Felnőttképzési Intézet több kurzusán oktatási segédanyagként használják a Mentortársast.

A Motiváció Oktatási Egyesület számos területen segíti tehát a Felnőttképzési Intézet munkáját, s ad közösségi tanulás keretei között is gyakorlatszerzési lehetőséget hallgatóinak. A partneri viszony azonban kétirányú, a civilszervezet is sokat köszönhet az intézetnek. Kezdetben mindössze infrastruktúrával támogatta az intézet a Hallgatói Mentorprogramot, később – az EDUCOOP-projekt szervezeti háttérének és pályázati önértékelésének biztosításával – a program egy finanszírozott tanévének megvalósításával. Ennek az együttműködésnek köszönhetően a Motiváció Tanoda munkatársai jelenleg is több szükséges eszközt (pl. laptopokat, sportszereket, hangosítást) használhatnak mentori munkájuk során. A projekt azonban nemcsak infrastrukturális és finanszírozási támogatást jelentett a Motiváció Oktatási Egyesület számára, hanem a Hallgatói Mentorprogram modelljének multiplikálását is. Az egyetemi szférával történő együttműködés presztízszt, referenciát, akadémiai network-öt, publikációs lehetőséget, konferencia-részvételt biztosít a civilek számára. Az egyesület több tagja felsőoktatási vagy szakirányú továbbképzési kurzusok megtartásával fejlesztheti magát, szerezhethet referenciát és tapasztalatai átadásával disszeminálhatja a Motiváció Oktatási Egyesület eredményeit, terjesztheti témáit, üzeneteit. Természetesen az egyesület önkénteseinek a toborzásában is hasznos az egyetemi partnerség. A Felnőttképzési Intézet egyik oktatójának és önkéntes hallgatóinak nagy szerepe van abban, hogy a Motiváció Oktatási Egyesület akkreditált pedagógus-továbbképzéseket és felnőttképzéseket tudott indítani.¹¹

Összegzésképpen elmondható hogy a Szegedi Tudományegyetem Felnőttképzési Intézet és a Motiváció Oktatási Egyesület együttműködésének bemutatott modellje követhető mintát, illetve adaptálható elemeket kínál olyan – elsősorban hátránykompenzáló – kezdeményezések számára, amelyekben az eredményesség szempontjából a nem formális tanulásnak és közösségi tanulásnak központi szerep tulajdonítható, illetve ahol a civil szféra és a felsőoktatás szereplői kívánnak együttműködni, szinergiát teremteni.

Irodalom

Arapovics Mária 2011. A közösség tanulása. ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány, Budapest.

Balázs Ákos 2011. A szegedi Hallgatói Mentorprogram. Taní-tani Online [2011.05.20.] <http://www.tani-tani.info/a_szegedi_hallgatoi_mentorprogram >

Bereczky Krisztina – Fejes József Balázs 2013. Pedagógusok nézeteinek és tapasztalatainak vizsgálata egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben. In Fejes József Balázs – Szűcs Norbert (szerk.) A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai. Belvedere Meridionale, Szeged. 131–155.

Csempe Péter 2014a. A Motiváció Hallgatói Mentorprogram adaptálásának szerbiai tapasztalatai. SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet, Szeged.

¹¹ Farkas Éva és Beszédes Viktória, továbbá Baranyi Renáta és Ravasz Enikő segítették az egyesületet.

Csempesz Péter 2014b. The Adaptation of the Motivation Student Mentoring Program in Serbia. SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet, Szeged.

Fejes József Balázs 2014. Mire jó a tanoda? Esély, 26 (4) 29–56.

Fejes József Balázs 2015. Szövegértés-fejlesztés a tanodában. Lehetőségek és nehézségek. Taní-tani Online <http://www.tani-tani.info/szovegertes_fejlesztes_a_tanodaban> [2015.10.19.]

Fejes József Balázs – Szűcs Norbert 2013. Pedagógusképzés és hátránykompenzáció. In Fejes József Balázs – Szűcs Norbert (szerk.) A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai. Belvedere Meridionale, Szeged. 171-188.

Fejes József Balázs – Kelemen Valéria – Szűcs Norbert 2014a. A Motiváció Hallgatói Mentorprogram modellje. Útmutató a felsőoktatási hallgatók részvételével szervezett hátránykompenzáló programok megvalósításához. SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet, Szeged.

Fejes József Balázs – Kelemen Valéria – Szűcs Norbert 2014. The model of Motivation Student Mentoring Program. Guidelines for the realisation of disadvantaged compensation programs with the involvement university students. SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet, Szeged.

Kiss Veronika – Csempesz Péter – Fejes József Balázs 2015. Motiváció Ösztönzőprogram - Egy szövegértést fejlesztő mentorprogram koncepciója és tapasztalatai. Anyanyelv-pedagógia, 8 (1) <<http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=556>> [2015.10.19.]

Lepeš, Josip (szerk.) 2014. Iskustva mentorskog programa u Subotici i u Horgošu. A szabadkai-horgosi Mentorprogram tapasztalatai. Experiences of the mentoring program in Subotica and Horgoš. Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku, Subotica.

Márton Gábor 2015. Pályaorientációs lehetőségek a tanodában. Taní-tani Online [2015.05.26.] <http://www.tani-tani.info/palyaorientacios_lehetosegek_a_tanodaban>

Szabó Diána 2008. Integrált diákok mentorálása. Fejlesztő Pedagógia, 19 (6) 77–82.

Szűcs Norbert 2013. A hódmezővásárhelyi deszegregációs intézkedés: az oktatási rendszer esélyegyenlőség-fókuszú komplex átszervezése. In Fejes József Balázs – Szűcs Norbert (szerk.) A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai. Belvedere Meridionale, Szeged. 58–70.

Szűcs Norbert 2015. A TanodaPlatform bemutatása. Taní-tani Online [2015.05.04.] <<http://www.tani-tani.info/tanodaplatform>>

Szűcs Norbert – Kelemen Valéria 2013. A szegedi deszegregációs intézkedés: egy gettóiskola megszüntetése. In Fejes József Balázs – Szűcs Norbert (szerk.) A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai. Belvedere Meridionale, Szeged. 36-57.

Tanodaszterd 2015: Emberi Erőforrások Minisztériuma, Budapest.

IKT eszközök használata tanulók és hallgatók körében

Bozsó Renáta

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Felnőttképzési Intézet

A számítógép- és az internet-használat egyre korábban válik a gyermekek, fiatalok életének szerves részévé. Főiskolás hallgatóink csaknem fele 2005-ben még nem rendelkezett otthonában internet-hozzáféréssel, s átlagosan csak 50%-uk használta napi rendszerességgel. Mára ezek a mutatók már az általános iskolások körében is lényegesen magasabbak ennél, így természetesen az oktatási intézményeknek is szükséges tartani a lépést a technikai fejlődéssel annak érdekében, hogy az információs műveltség fejlesztésében részt tudjanak vállalni.

Jelen munka négy különböző kutatás eredményeit igyekszik szintézisbe hozni, melyek az időbeli és a korcsoportok közötti eltéréseket, változásokat vannak hivatva szemléltetni. E kötetben való szerepeltetését az indokolja, hogy a benne szereplő kutatások mindegyike a szerzőhöz mint a Közművelődési Tanszék (később: Felnőttképzési Intézet) tanársegédéhez (is) köthető, s három vizsgálat során a megkérdezés alanyai között jelentős arányban voltak művelődésszervező, később andragógus hallgatók.

Nagyot fordult a világ, és napjainkban is intenzív mozgásban van. Minden ember tapasztalja közvetlen környezetében az információs technológia fejlődését és azokat a különbségeket, melyek különböző generációk, társadalmi csoportok között fennállnak. Míg egy évszázada még az írás és az olvasás képességének hiánya képezte a társadalomban a depriváció alapját, mára a digitális analfabetizmus jelenti ugyanezt. Az IKT eszközök megfelelő szintű ismerete és alkalmazásának képessége alapvető elvárássá vált, aminek a létező és bővülő szocializációs szinterek közreműködésével felel(het) meg a felnövekvő generáció. Melyek ezek a szinterek? Az elsődleges szocializációs közegként a családot tartjuk számon, ám általános jelenség – éppen a változások sebessége miatt –, hogy a szülők nem rendelkeznek naprakész ismeretekkel e téren, maguk is gyermekeik révén igyekeznek követni a technikai fejlődést egyfajta fordított szocializációs folyamatban (Csepeli 2010). Az iskola mint kötelező csoporttagság a tanköteles korú fiatalok életében szintén igyekszik lépést tartani a változásokkal, ám a technikai fejlesztések anyagi vonzata és a pedagógus társadalom beállítottsága, ismeretei gyakran komoly gátat szabnak ennek a törekvésnek (Tari 2012). A fiatalok jelentős része így autodidaktaként, kortársai révén, illetve a médiumok és az internet révén képi magát felhasználóvá egyre fiatalabb életkorban. Ők már „digitális bennszülötteknek” számítanak (Prensky 2001).

Nem törekedhetünk a folyamat teljes áttekintésére, pusztán aktuális állapotokat, pillanatképeket rögzíthetünk, melyből utólag rekonstruálhatóak az események, változások. Ugyanígy nem vagyunk képesek a jövőt megjósolni, a folyamatok kimenetelét teljes bizonyossággal előre jelezni, de a kirajzolódó tendenciák kijelölik a legfontosabb tennivalókat és segítenek a jövőre vonatkozó hipotézisek körvonalazásában.

Jelen munka nem foglalkozik a tennivalók számbavételével, pusztán adatokat, információkat közöl, melyek a különböző vizsgálati szinteken kerültek, kerülnek, kerülhetnek felhasználásra. Ilyen, az oktatás különböző szintjein társadalomtudományos módszerrel végzett adatfelvételek eredményeit kívánom közölni a jelen tanulmányban.

A kutatások közül először egy a 2005/2006-os tanévben készített felmérés vonatkozó eredményeit közlöm, melyet a Szegedi Tudományegyetem – akkori nevén még – Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Karán készítettünk több mint ötszáz fős hallgatói mintán a számítógép- és internet-használati szokásokról. Ezt követően egy 10-18 évesek körében készült 2011-es felmérés internet-használatra vonatkozó eredményeiről kívánok beszámolni, melyet 2012-ben egy felsőoktatási tanulmányokat folytató hallgatói mintával is kiegészítettünk. Végül, de nem utolsó sorban egy 2013-ban indult kezdeményezés első állomását villantom fel, melyben többek között azt is vizsgálni igyekeztünk, hogy a technikai felszereltség, illetve az oktatást, tanulást segítő elektronikus szolgáltatások milyen mértékben játszanak szerepet a különböző típusú képzések esetén a felsőoktatási intézmények kiválasztásában, azokra történt jelentkezéseknél.

1. Pillanatkép a múltból

2005-ben – kezdeti gyermekbetegségeit lassan leküzdve – az Egységes Tanulmányi Rendszer (ETR) az egyetemi lét részévé vált Szegeden, így végképp megkerülhetetlen lett a tanulmányok kapcsán az elektronikus szolgáltatások igénybevétele. Az ezredfordulót jelentős mennyiségi és minőségi műszaki, IKT eszköz-fejlesztések követték a Szegedi Tudományegyetem valamennyi karán. Mindez új feladatok, kihívások és persze lehetőségek elé állította a kutatókat, oktatókat és hallgatókat egyaránt. Ebben a légkörben született meg az igény egy felmérésre, melyben a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar diákjait és tanárait kérdeztük meg strukturált, önkitöltős kérdőíves technikával számítógép- és internet-használati szokásaikról. A mintában minden akkori tanszék hallgatói szerepeltek, mégpedig létszámuk arányában, összesen 522 értékelhető ívet kitöltve (míg oktatói oldalról 100 fős mintával tudtunk dolgozni). Eredményeink közül mindössze néhány adatot kívánok itt kiemelni a későbbi összehasonlíthatóság érdekében.

2005-ben a nappali tagozatos hallgatók közül a lányok 52, a fiúk 35 százalékának még nem volt lehetősége internetet használni ott, ahol szálláshelye volt hétköznapokon (otthon, kollégiumban, albérletben stb.). Ennek megfelelően a világháló használatára vonatkozó gyakoriság is eltérő volt. A megkérdezett hallgatók negyede ült gép elé naponta több alkalommal, további 23% napi-kétnapi rend-

szerességgel tette ezt meg, és 20%-ra volt jellemző a heti több alkalom. A hallgatók majdnem ötöde csak hetente, 6%-uk pedig még ennél is ritkábban használta az internetet. Sokaknak leginkább az egyetemi könyvtár, az akkor még működő internetkávézók és a campus géptermei biztosítottak lehetőséget, vagy ismerősöknél illetve szüleik munkahelyén tudtak számítógép elé ülni.

Azok, akik rendelkeztek internet-hozzáféréssel (jellemzően a két nem közül inkább a fiúk) a géptidejükből átlagosan 30%-ra becsülték a tanulmányokkal összefüggő tevékenységek arányát, míg akiknél nem volt elérhető a világháló a szálláshelyükön vagy ritkábban neteztek, ha hozzáfértek, akkor 40%-ban tanúlással kapcsolatos céllal tették azt.

Az említett évben még nem volt túl elterjedt a chat (rendszeresen csak 6-8% végezte), nem játszottak túl sokan a világhálón (20% tette heti sűrűségeknél gyakrabban) és szinte egyáltalán nem vásároltak az interneten keresztül. Az utóbbi lehetőséget kipróbálók aránya 20% alatt maradt, s csak 2 főnél volt ez rendszeresnek nevezhető. A leggyakoribb tevékenység a levelezés volt (a hallgatók felénél érte el a napi rendszerességet), de szükséges volt időnként a tanulmányokkal összefüggő internethasználat is pl. ETR, tananyagok letöltése, anyaggyűjtés. Az akkori várakozásainkat lényegesen alulmúló válaszokat kaptunk, mikor azt firtattuk, oktatóikat keresték-e már meg elektronikus levélben. 2005-ben a főiskolások 40%-a még nem élt ezzel a lehetőséggel soha, és a megkérdezett hallgatók fele nem is tartotta szükségesnek, hogy működjön a hallgatók és oktató közötti e-mailes kommunikáció.

2. A 10-18 éves korosztály és az internet

2011-ben egy TÁMOP pályázat keretében nyílt lehetőségünk (az SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézetének Könyvtár és Múzeumpedagógiai Szakcsoportja számára) egy nagymintás kérdőíves kutatás elvégzésére a szegedi általános és középiskolások körében. Bár a felmérés elsődleges célja az olvasási szokások felmérése volt, de tájékozódásunk kiterjedt a számítógép és az internet használataira is (Bozsó et al. 2011).

712 főt számláló mintánk több almintára volt tagolható. A megkérdezés az általános iskola felső tagozatát és a középiskolásokat érintette, és arra törekedtünk, hogy az elitnek számító (nagyobb arányban magas iskolai végzettségű szülői háttérrel rendelkező diákokat oktató), az egyetemhez tartozó gyakorló iskolák mellett területi rekrutáción alapuló általános- és középiskola is bevonásra kerüljön (őket neveztük kontroll-intézményeknek). Ennek megfelelően négy szegedi oktatási intézmény diákjai voltak a kérdőíves kutatás alanyai.

Úgy véltük, szinte már nincs is értelme megkérdezni, hogy rendelkeznek-e otthon internet-hozzáféréssel a tanulók, mégis megtettük. A kapott eredmények várakozásainknak megfelelően alakultak: a 343 fős felső tagozatos mintából 14-en nyilatkoztak úgy, hogy jelenleg nincs otthonukban internettel ellátott számítógép (bár ezek felénél rövidesen várható volt). A megkérdezett 369 középisko-

lás közül pedig csak 6 volt, akiknek nem volt adott e lehetőség otthon. Az internet-felhasználás gyakorisága az alábbi táblázatban összefoglaltak szerint alakult (ld. 1. táblázat).

	Milyen gyakran használja az internetet?				
	Hetente vagy ritkábban (%)	Hetente egy-két alkalommal (%)	Naponta – kétnaponta (%)	Naponta több órán át (%)	Összesen (%)
Gyakorló általános iskola (N=199)	4	16	34	46	100
Kontroll-általános iskola (N=144)	10	7	30	53	100
Gyakorló gimnázium (N=256)	3	9	40	48	100
Kontroll-középiskola (N=113)	1	8	26	65	100

1. táblázat: Internethasználat gyakorisága négy szegedi oktatási intézmény tanulói mintáján

A táblázatból is látható, hogy a diákok többsége már legalább napi-kétnapi rendszerességgel internetezett a vizsgált évben. A magasabb iskolai végzettségű szülői háttérrel rendelkező gyakorló iskolások valamivel ritkábban, a leggyakrabban pedig a „hagyományos” középiskolai tanulók végezték ezt a tevékenységet. A 10-14 évesek leginkább zenei és közösségi oldalakat látogattak, de népszerűek voltak a levelező programok, a filmes oldalak és a chat is. A házi feladathoz történő anyaggyűjtés csak a 7. leggyakrabban végzett internetes tevékenységnek bizonyult. A középfokon tanulók náluk már gyakrabban látogatták a közösségi oldalakat, levelező programokat, gyakoribb tevékenység lett körükben a chat, a filmek és zenék letöltése és gyakrabban vásároltak már az interneten, valamint – a gyakorló gimnázium tanulói – 40%-os arányban gyűjtöttek rendszeresen anyagot a tanuláshoz a világhálóról.

Még az összefoglalás előtt előzetesen rögzíthető tehát, hogy 2011-ben az általános és középiskolásoknak lényegesen nagyobb arányban állt rendelkezésére az internet otthon és ennek megfelelően sokkal aktívabbak és tájékozottabbak is voltak az ehhez kapcsolódó tevékenységekben, mint fél évtizeddel korábban az akkori felsőoktatási hallgatók.

3. Andragógus hallgatók internethasználata 2012-ben

A 10-18 évesek körében végzett kutatásból kiindulva saját hallgatóinkon (SZTE JGYPK andragógia alapszakos hallgatókon) is elvégeztük az olvasásra és internethasználatra vonatkozó felmérést. Ennek során lehetőségünk nyílt a nemcsak napjaink általános- és középiskolásaival történő összevetésre, de a 2005-ben végzett, korábban ismertetett felmérés óta eltelt változások rögzítésére is. Természetesen nem gondoljuk azt, hogy ennek a 120 főn elvégzett kérdőíves adatfelvételnek az eredményei általánosíthatóak lennének a felsőoktatásban tanulók teljes alapsokaságára nézve, mindazonáltal nem is tekinthetőek semmilyen tekintetben speciálisnak, így tájékoztató jellegű adatokat nyerhetünk belőle (azon túl, hogy mi képet kaptunk saját hallgatóink ismereteiről, szokásairól, műszaki háttérükről, lehetőségeikről).

A megkérdezett hallgatók 86%-a naponta több órán keresztül használta már az internetet, de a többiek között sem találtunk olyat, aki két napnál tovább maradt volna távol a világhálótól. 4 fokú skálán kellett a hallgatóknak jelölniük, hogy milyen gyakran élnek a különböző internetadta lehetőségekkel. A kapott válaszok átlagértékei alapján az alábbi sorrend körvonalazódott:

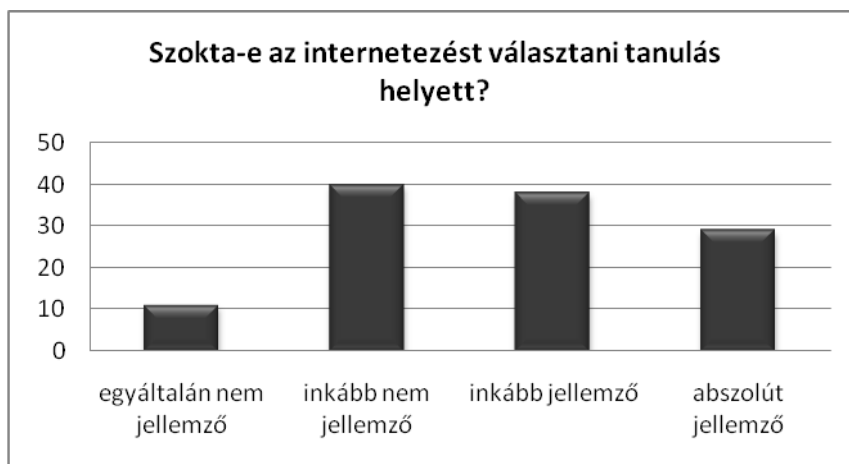
- a legnépszerűbb a közösségi oldalak látogatása volt (3,85), ezt a funkciót csak a hallgatók 12%-a nem használta rendszeresen,
- a levelező programok (3,44) használata megközelítette az előző alkalmazást és nem előzte meg sokkal a következőt,
- míg a harmadik leggyakoribb alkalmazás a tanulásához, vizsgákhoz, házi dolgozatokhoz való adatgyűjtés volt (3,32).

A két legnépszerűbb tevékenységre magyarázat lehet, hogy – ahogyan az egy másik kérdésre adott válaszokból kiderült – sok olyan ismerőse van a hallgatóknak, akikkel csak interneten keresztül tartanak kapcsolatot (közösségi oldalak, levelezés útján). Az internetes tevékenységek közül említést érdemel még a chat, melyet mindössze 17% nem végzett saját bevallása szerint soha. Ezen kívül már csak a hallgatók ötöde nem vásárolt még az interneten keresztül, a többieknél ez kisebb-nagyobb rendszerességű gyakorlattá vált az évek során (a megkérdezettek negyede kifejezetten sokszor látogatta vásárlási céllal az online üzleteket).

Sokatmondó adat, hogy a hallgatók 85%-a már interneten (is) tartott kapcsolatot oktatóival, sőt a személyes kapcsolattartásnál népszerűbbnek mutatták ezt a formát az eredmények (azaz előbb, illetve gyakrabban keresték meg tanáraikat kérdéseikkel e-mailben, mint személyesen).

Sok más mellett még az is érdekelt bennünket, hogy jellemzően milyen tevékenységekre jut kevesebb idejük a diákoknak az internetezés miatt. Az eredmények azt mutatták, hogy a hallgatók abszolút többségére nem jellemző, hogy partnerével szervezett programok helyett ezt részesítse előnyben. Ha a barátokról van szó, hallgatóink negyede már néha inkább a számítógép mellett döntött, de még korántsem annyian, mint akik pihenőidejük, illetve az alvás rovására tették (teszik) ezt meg. Míg a 120 főből 20-an nem szokták pihenésüket megrövidíteni a netezés miatt, addig csak 11-en voltak olyanok, akik soha nem barágnak a világhálón tanulás helyett. Egyértelműen kirajzolódik az elvégzett kereszt-tábla-elemzésekből, hogy leginkább a tanulásra szánt idő csökken az internetes

tevékenységek miatt (még akkor is, ha annak egy része éppen felkészülésükkel van összefüggésben), ahogyan azt az 1. számú diagram is mutatja (ld. 1. diagram).



1. diagram: Szegedi andragógus hallgatók internetezési szokásai (N=120)
Forrás: saját szerkesztés

Az internet-elérési lehetőségekről szólva elmondható, hogy valamennyi hallgatónk rendelkezett a vizsgálat idején korlátlan hozzáféréssel. Harmaduk mobilnetet használt, vezetékes internet-elérése már csak háromnegyedüknek volt. A műszaki felszereltséget firtató kérdéseinkre adott válaszokból az is kiderült, hogy a megkérdezett 19-23 éves fiatalok 60%-ának már okostelefonja volt, 5 főnek pedig táblagépe is (ez utóbbi arányok már az őszi felmérést követő karácsony után látványosan megváltoztak). 86 %-ban laptopot használtak, míg 43% hagyományos asztali gépet (is).

4. Intézményválasztási és minőség-értékelési preferenciák a felsőoktatásban (2013)

2013-ban összehasonlító vizsgálatba kezdtünk, melynek során a műszaki jellegű és a humán képzésen tanulók minőségéről alkotott elképzeléseit vizsgáltuk. Strukturált önkítöltős kérdőívet állítottunk össze és alkalmaztunk kutatásunk során, melyen az oktatás minőségi szempontjait firtató – többségében zárt – kérdések szerepeltek. Ezt töltötték ki a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karának andragógia szakos alapképzéses hallgatói (összesen

71-en) és a Dunaújvárosi Főiskola informatikai és műszaki jellegű alap¹- és felsőoktatási szakképzésein² tanuló diákok (39+33, összesen 72-en). Célunk volt megtudni, hogy jellemzően milyen szempontok alapján választottak a vizsgált képzéseken tanuló hallgatók felsőoktatási intézményt, továbbá azt, hogy milyen szempontokat vesznek figyelembe, mikor képzésüket értékelik minőség tekintetében. Ez tehát az előzőektől eltérően közvetlenül nem vizsgálta a hallgatók technikai jártasságát, viszont az intézményválasztási- és értékelési szempontoknál egyértelműen kiderült, hogy milyen szerepet játszik abban a műszaki felszereltség, az oktatók vonatkozó kompetenciái és a különböző online szolgáltatások.

A felmérés során azt tapasztaltuk, hogy az intézményválasztásban elég fontos szerepet játszik a várható tanulási környezet, infrastruktúra minden képzéstípus esetében. A műszaki és a humán képzésen tanulók esetében 17, illetve 22% esetében nem volt szempont a tárgyi környezet, míg több mint 40%-uk úgy nyilatkozott, hogy fontos, vagy kifejezetten fontos szempontként került ez is mérlegelésre, mikor a felsőfokú képzés lehetséges helyszínét készültek kiválasztani.

Az oktatás ideális körülményei, feltételei közül mindkét képzés esetében az oktatók emberi hozzáállása és előadói stílusa bizonyult a minőséget leginkább meghatározónak. 21 szempont közül mindkét képzéstípus esetében a középmezőnyben (8-9. helyen) szerepeltek a jól kezelhető online oktatásszervező felületek és az oktatók technikai jártassága. A technikai felszereltséget egyébként mindkét képzéstípus esetében elvárják, a különbség markánsan csak a legújabb technológiák meglétében, mint minőségbiztosítási szempontban mutatkozott meg, hiszen azt a szegedi andragógus hallgatók az utolsó helyre sorolták, míg a zömmel műszaki jellegű tanulmányokat folytató dunaújvárosi fiatalok szerint ez a 12. legfontosabb jellemzője egy képzésnek.

A tanulságok között levonható volt, hogy az intézményeknek a fennmaradás érdekében mindenképpen áldozni kell a modern online reklámra, kommunikációra, szolgáltatásokra, a képzési helyszínek műszaki felszereltségére és figyelmet érdemes fordítani az oktatók vonatkozó műszaki ismereteinek, oktatástechnikai jártasságának fejlesztésére.

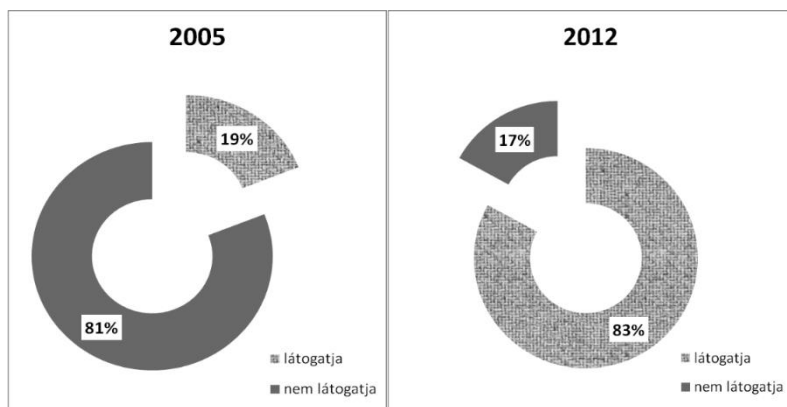
5. Összefoglalás

Hét év alatt a főiskolai hallgatók internet-hozzáférése teljessé vált. Míg 2005-ben 40-50 százalékuk nélkülözte a saját internetet, addig 2012-ben egyre többen már a mobiltelefonjukon is képessé váltak a hozzáférésre, de legalább szálláshelyükön biztosan folyamatosan rendelkezésükre állt. Az általános és középiskolások szülei is rájöttek, hogy a tanulmányaiban hátrányt szenved az a gyermek, akinek nem adott a lehetőség, így feltehetően annak a 1-2 százalékának sincsenek már ilyen gondjai, akiknek a felmérés idején még voltak.

¹Alapképzésen tanuló hallgatók szakjai: informatikus, gazdaságinformatikus, gépész, műszaki menedzser.

²Felsőoktatási szakképzésen tanuló szakjai: általános rendszergazda, web-programozó, gépipari mérnökasszisztens.

Ami a számítógép és az internet használatának gyakoriságát illeti, az előbbiekkal párhuzamosan természetesen az is látványos növekedést mutat. Míg 2005-ben a vizsgált szegedi egyetemi karon hallgatók alig több mint 25%-ára volt jellemző, hogy napi több órán keresztül használja az internetet, alig egy évtizeddel később ez vált általános gyakorlattá, hiszen már 86% ekképp nyilatkozott, miközben a társaik fennmaradó 16%-a is odaül napi, legfeljebb kétnapi rendszerességgel. Tíz éve még a diákok az internetes tevékenységük 30-40%-át tanulmányaikkal összefüggésben végezték, mára ez háttérbe szorult a közösségi oldalak és levelező-programok használata mögött, de nagyon sok más tevékenységre is lehetőséget ad a világháló, így egy-egy részterületre jellemzően és érthetően kevesebb idő jut. Ilyen – egyre népszerűbbé vált – tevékenység példának okáért a chat. A korábbi egyetemi vizsgálat során a hallgatók alig több mint ötödének volt ebben gyakorlata, az évek alatt azonban fordult a kocka, s már azok aránya tehető 17%-ra, akik soha nem beszélgetnek online. Az általános- és középiskolás fiataloktól nyert adatok az utóbbiakhoz hasonlóan alakulnak, hiszen kétharmaduk sokat chatel, s csak 20%-uk nem. Ugyanez tapasztalható, ha megnézzük a virtuális bevásárlóközpontokat, online üzleteket: 2005-ben nem érte el a 20%-ot azon vizsgált főiskolások aránya, akik már kipróbálták, 2013-ban pedig azok aránya volt ennyi, akik még nem tették meg ezt (ld. 2–3. diagramok). Itt szeretném jelezni, hogy a fiatalabb korosztályban mért adatok bizonyossá teszik számunkra, hogy ez is ütemesen fog változni a jövőben, hiszen a mai 10-18 éves városi gyerekek ötöde már maga is gyakran vásárol a neten.

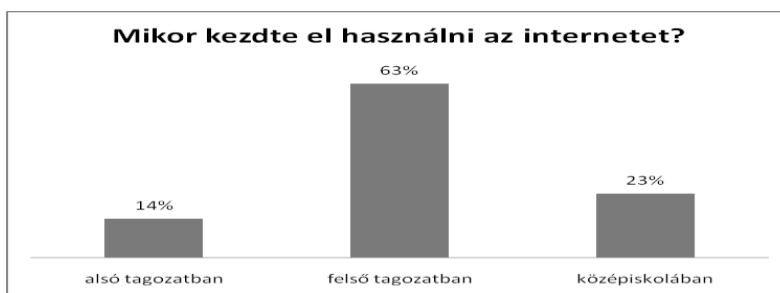


2–3. diagram: Online üzletek látogatása és interneten keresztül történő vásárlás népszerűsége a főiskolai hallgatók körében 2005-ben és 2012-ben

Forrás: saját szerkesztés

A mostani általános és középiskolások előnye az idősebbekkel szemben vitathatatlan, hiszen többségük már szinte óvodás kora óta használja az internetet. A felsőfokon tanulók többsége pedig annak idején csak felső tagozatosként ismerkedett meg vele (63%), 14% esetében történt ez meg ennél korábban, ráadásul 23% csak középiskolában került vele közelebbi kapcsolatba. Már ők is látják,

hogy ez az ő gyermekeik esetében nem így lesz. Erre vonatkozó elképzeléseik szerint a hallgatók tizede már általános iskola előtt beavatná leendő gyermekeit, a többiek is döntően legkésőbb az iskolakezdésre vagy az alsó tagozatos évekre időzítenék ezt (ld. 4–5. diagramok).



4. diagram: Szegedi andragógus hallgatókra vonatkozó adatok 2012-ből (N=120)
Forrás: saját szerkesztés



5. diagram: Szegedi andragógus hallgatók jövőre vonatkozó elképzelése (N=120)
Forrás: saját szerkesztés

Utaltam rá korábban, hogy tíz éve a hallgatók fele még nem érintkezett e-mailben az oktatóival. A felsőoktatást ismerőket nem lepi meg, hogy napjainkban a diákok fele először ilyen formában próbálja megkeresni tanárait kérdéseivel és 85%-uk jellemzően így is tartja a kapcsolatot velük a személyes találkozásokon túl (amihez persze kellett az oktatók nagy részénél a hozzáállás gyökeres megváltozása is).

Mindezen tevékenységek megvalósításához a diákok többsége két e-mail címmel rendelkezik (55%) és többen vannak azok, akiknek ennél több van, mint azok, akiknek csak egy.

A felsőoktatásban végzett mikro kutatás eredményei arra engednek következtetni, hogy a minőségbiztosítási szempontok között is egyre előkelőbb helyet

foglal el az, hogy az adott intézmény, illetve képzés mennyiben tud alkalmazkodni a digitális bennszülöttek igényeihez. Márpedig a sikeresség elérésében – mint minden ágazatban – az oktatásban is a minőség a kulcs.

A röviden bemutatott felmérések eredményeinek egymásra vetítése több ponton is hasznosnak bizonyul. Láthatjuk belőle a mindenki által észlelt változásokat (vö. Jakab 2011) számszerűsíthetően, és látjuk azt, hogy a neveléstudomány, a tanárok, az intézmények részéről szemléletváltás szükséges. Valamint nem utolsó sorban a környezetet, a felszereltséget, az alkalmazható oktatási módszereket illetően innovatív változások sürgetését érezhetjük, mely nem csak a műszaki képzésekre érvényes, hanem a kulturális és felnőttképzési szakemberek képzésére is a szak arculattervezésétől, a hallgatók toborzásán keresztül áthatva az egész képzési folyamatot.

Irodalom

Bozsó Renáta – Barátné Hajdu Ágnes – Harkai Daniella – Pajor Enikő – Patkósné Hanesz Andrea 2011. *Olvasási szokások a tizenévesek körében Szegeden 2011-ben*. SZTE JGYPK, Szeged.

Bozsó Renáta – Váraljai Mariann 2013. A felsőoktatás minőségi szempontjai hallgatói szemmel: tanulási környezetek, körülmények hallgatói megítélése. In Tóth Péter – Ósz Rita – Hajnal Andrea (szerk.) *Új kihívások a felsőoktatásban és a pedagógusképzésben: III. Trefort Ágoston Szakmai Tanárképzési Konferencia*. Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, Budapest. 57–70.

Csepeli György – Prazsák Gergő 2010. *Örök visszatérés? Társadalom az információs korban*. József Attila Műhely Kiadó, Budapest.

Jakab György 2011. Szocializáció és média – a diákok és az internet. *Új Pedagógiai Szemle* 61 (8–9) 121–144.

Prensky, Mark 2001. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon* 9 (5) <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>> [2016.01.12.]

Tari Annamária 2012. Kik ezek a gyerekek? In Tóth-Mózer Szilvia – Lévai Dóra – Szekszárdi Júlia (szerk.) *Digitális Nemzedék Konferencia: tanulmánykötet*. ELTE, Budapest. 17–24.

40 év, 40 szó – címszavakban a közművelődésről

Orbán Hedvig

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Felnőttképzési Intézet
Szent-Györgyi Albert Agóra

(1) Minden magyar állampolgárnak joga van a művelődéshez.

(2) Magyarország ezt a jogot a közművelődés kiterjesztésével és általánossá tételével, az ingyenes és kötelező alapfokú, az ingyenes és mindenki számára hozzáférhető középfokú, valamint a képességei alapján mindenki számára hozzáférhető felsőfokú oktatással, továbbá az oktatásban részesülők törvényben meghatározottak szerinti anyagi támogatásával biztosítja.

(Magyarország Alaptörvénye XI. cikk.)

Gyakorló közművelődési szakemberként 40 közművelődési fogalmat ismertettek, amelyek meghatározóan jelen voltak és vannak Csongrád megye közművelődési intézményeinek életében az 1976–2016 közötti időszakban. Az országos példák mellett Csongrád megyei, szegedi példákkal szemléltettem. A fogalmak időbeli sorrendje alapján kirajzolódik előttünk a közművelődés politikai környezetére jellemző állandó változás, ugyanakkor a megújulási folyamat is.

A közművelődés

„A közművelődés a polgárok iskolán kívüli, öntevékeny, önművelő, megismerő, kultúra elsajátító, művelődő és alkotó célú cselekvése, amely jellemzően együttműködésben, közösségekben valósul meg” (1997. évi CXL. törvény).

Az 1976. évi Közművelődési törvény¹

Az 1976. évi törvény – a korszak jellegzetességeit magán hordozva – a szocializmust, a szocialista emberideált helyezi a középpontba, ennek megfelelően a közművelődést is ennek az eszmének a szolgálatába állítja. Tartalma általános jellegű, nem tér ki több lényeges kérdésre, mint például a kulturális javak védetté nyilvánítására, a könyvtár szerepére, a régészeti védelemre, a muzeális intézmények feladatára. Foglalkozik az oktatási-közművelődési intézményekkel és a közművelődés irányításával. A kultúrpolitika irányítójaként egyértelműen és kizárólagosan az államot határozza meg (Kolozsvári 2007).

¹ 1976. évi V. törvény a közművelődésről

Az 1997. évi CXL. törvény²

A törvény hatályon kívül helyezte az 1976. évi törvényt. Az új törvény alapvetően az állam és a közművelődés viszonyát tisztázza, meghatározza az állam és az önkormányzatok felelősségvállalásának mértékét és a közművelődési intézmények tulajdonát, tulajdonosait. Konkrét célokat fogalmaz meg, kitér a civil szféra fontosságára, szerepvállalására. Megfogalmazza az egyének és a civil közösségek művelődéshez való jogát. Fontos célja a pénzforrások arányos elosztásának meghatározása. A CXL. törvényt a közművelődési szakma, a közművelődési szakemberek jelentős társadalmi vitával egyeztetéssel véleményezték, készítették elő (Kolozsvári 2007).

Kulturális intézmény

A művelődésnek, a szellemi élet egészének vagy meghatározott részének szervezését, irányítását, fejlesztését, valamely művelődési feladat elvégzését ellátó szervezet. A kulturális intézményekre jellemző az alapvető célok azonossága. A kulturális intézmények által nyújtott szolgáltatások többsége általában személyi jellegű. A kulturális intézmények között jelentős különbségek vannak működési területük, tevékenységi körük, felépítésük tekintetében (Kormos 1999).

Szeged meghatározó jelentőségű kulturális intézménye az 1931–39-ig önállóan működő Szegedi Szabadtéri Játékok, amely 1995-ig önálló, 1996-ig részben önálló költségvetési intézményként működött. 2000-től a Szegedi Nemzeti Színház tagintézményeként, tagozataként, majd 2005-től közhasznú társaságként, 2007-től pedig nonprofit kft.-ként végzi tevékenységét (vö. nonprofit kft.).

Közművelődési intézmények

Sajátos eszközeikkel támogatják az általános műveltség emeléséhez, a harmonikusan fejlett egyén kialakulásához szükséges szellemi termékek és művészeti alkotások létrejöttét. Minden erejükkel hozzájárulnak a nemzeti és egyetemes emberi kultúra eredményeinek elterjesztéséhez, ápolják a néphagyományokat, és megismertetik a népi kultúra értékeit. Ezek az intézmények sajátos eszközeikkel támogatják a közösségi szemléletre, a közéleti aktivitásra nevelő amatőr művészeti, szakköri és klubtevékenység kibontakozását, működését (Kormos 1999).

Az 1997. évi CXL. törvény értelmében, valamennyi városban és a főváros kerületeiben az önkormányzatok kötelező feladata a közművelődési intézmények fenntartása.

² 1997. évi CXL. törvény a kulturális javak védelméről és a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről

Olvasókörök

A hasonló érdeklődésű, foglalkozású, társadalmi helyzetű emberek önkéntesen alakult szabadidős közösségei, amelyek közös szórakozásra, művelődésre szerveződnek. Elsősorban az együttlét motiválja a tagságot, amely kiegészülhet valamilyen konkrét érdeklődési körrel, amely mentén alkalmi programokat szerveznek. Összejöveteleiket szervezhetik rendszeresen, meghatározott napokon, de a társas körre jellemző lehet az alkalmi, ám szervezett találkozás, az eseményeken való megjelenés (Kormos 1999).

Az olvasókörök kialakulása Csongrád megyében az 1890–1910 közötti időszakra tehető. Elsősorban a Hódmezővásárhely környéki tanyavilágban jöttek létre olvasókörök. A szó igazi értelmében közösségi, kulturális és társasági forma. Az 1980-as években több olvasókör újjáalakult (Hajdu 2002). A 2000-es években Hódmezővásárhely környékén kb. 12 olvasókör működik.

Klubkönyvtár

A művelődési otthon-hálózat legkisebb egysége. Létesítése, illetőleg működtetése elsősorban – de nem kizárólag – az 1500-nál kevesebb lakosú településeken célszerű. A városok peremkerületeiben a művelődési központ, a művelődési ház vagy a közművelődési könyvtár kihelyezett részlegként klubkönyvtárat tarthat fenn abban az esetben, ha feladatát csak ily módon tudja az egész lakóterületre kiterjedően ellátni (Kormos 1999).

Szegeden 1977-ben épült fel a Petőfi-telepi Klubkönyvtár, amelyben helyet kapott a Somogyi-könyvtár 10 000 kötetes fiókkönyvtára. Hivatalos neve 1978-79 között „November 7. Művelődési Központ”, majd 1980-tól a Bartók Béla Művelődési Központ Petőfi-telepi Klubkönyvtára volt. 2008-ban a Bartók Béla Művelődési Központ megszűnésével önálló intézménnyé vált a Petőfi-telepi Művelődési Ház. Az intézmény felújítása 2006-ban történt, ekkor épült meg a 200 fő befogadására alkalmas színházterme.

Művelődési ház

A művelődési intézmények e típusának létesítése és működtetése az 1500 főt meghaladó községekben, valamint városok kerületeiben, nagyobb lakótelepein indokolt. A település nagyságán, jellegén túl, a művelődési ház típusba tartozásnak alapvető feltétele egy megfelelő alapterületű és jól berendezett klubszoba, szakkörök működését biztosító helyiség, ennek felszerelése, továbbá egy kisebb színpaddal ellátott, filmvetítésre is alkalmas előadóterem (Kormos 1999).

Szeged egyik legrégebbi közművelődési intézménye az 1929-ben épített Szent Vince Kultúrház Újszegeden amely, 1953–89 között a „November 7-e Művelődési Ház”, 1999 óta pedig Bálint Sándor nevét viseli.

Művelődési központ

Ennek a közművelődési intézménytípusnak a létesítése elsősorban városokban, városi kerületekben, továbbá a 8000 lakosnál nagyobb községekben célszerű. Az e típusba tartozó létesítményeknek épületükben is reprezentálniuk kell a művelődésotthon-hálózat magasabb szintjét. Ennek megfelelően rendelkezniük kell színházteremmel, klubszobákkal, szakköri helyiségekkel, valamint ezek korszerű felszerelésével, a sokrétű tevékenység alapját képező audiovizuális eszközökkel, nyelvtúdiók berendezésével. A művelődési központ tevékenységével szembeni elvárások megkövetelik néhány főfoglalkozású szakalkalmazott foglalkoztatását. Az intézmény irányítását főfoglalkozású igazgató látja el (Kormos 1999).

Szegeden a Bartók Béla Művelődési Központot 1969-ben alapították azazal a szándékkal, hogy tevékenysége elsősorban a „szegediséghez” kötődjék és az elit kultúrát sugározza a város értelmiségi lakossága számára. Az intézmény 1979-től a városi kulturális központi feladatok ellátása mellett a városrészek művelődési hálózatának irányítójaként 2008-ig végezte tevékenységét.

Szakszervezeti és egyházi fenntartású művelődési házak

Az 1950-es évektől kezdve a szakszervezetek nagy gondot fordítottak arra, hogy tagjaik művelődjenek, ennek megfelelően országos intézményhálózat épült ki. A rendszerváltást követően több, egykori egyházi alapítású intézmény is függetlenedett az addigi önkormányzati fenntartói rendszertől.

Szegeden több nem önkormányzati fenntartású művelődési ház is működött az elmúlt 40 évben. Ezen elvek alapján kezdte meg munkáját a Közalkalmazottak Szakszervezete által fenntartott Juhász Gyula Művelődési Központ 1953-ban, és folytatta egészen 2006-ig. A Szegedi Postás Művelődési Házat 1936-ban létesítették, mint a postatiszti egyesület székházát, és így működött 1945-ig, majd a Postás Szakszervezet Székháza lett. Tantsz Művelődési Házként fejezte be munkáját 2003-ban. Az Alsóvárosi Egyházközösség Kultúrházát 1933-ban szentelték fel. 1950-től 1993-ig Vasutas Művelődési Házként dolgozott, majd az Alsóvárosi Ferences Plébánia Kultúrházaként folytatja tevékenységét.

Általános Művelődési Központ

A szervezeti és szakmai tekintetben részben önálló intézményegységek integráló szervezete. A közoktatási feladatokon kívül a művészeti, sport és közművelődési tevékenységek közül legalább egyet ellát. A nem közoktatási tevékenységek körébe tartozó feladatok ellátására és irányítására az adott tevékenységre vonatkozó jogszabályokat kell alkalmazni (Koncz – Németh – Szabó 2007).

Csongrád megyében 2016-ban pl. Mártélyon működik Általános Művelődési Központ, mely a település óvodáját, faluházát, erdei iskoláját és önkormányzati konyháját foglalja magába.

Ifjúsági klub

A társas együttlét, a művelődés és a szórakozás lehetőségét adó közösségi forma több mint száz éve ismert Magyarországon. Az ifjúsági klubok térhódítása az '50-es évek végén, a '60-as évek elején kezdődött meg. A klubok számának robbanásszerű növekedése a '60-as évek második felére tehető. 1964-ben összesen 500 lakóterületi, üzemi, intézményi fenntartású klub működött, 1967-ben már 1500, 1970-ben 2200, és számuk az 1980-as évekre meghaladta a 4000-et, 1997-ben körülbelül 2500 működött. Az ifjúsági klub olyan öntevékeny ifjúsági csoport, amely a fiatalok társas tevékenységére támaszkodva keretet és lehetőséget ad a klubtagság közös művelődésére és szórakozására. Ifjúsági klub létesülhet és működhet lakóterületen, közművelődési és ifjúsági létesítményben, közép- és felsőfokú oktatási intézményben, a fegyveres testületek alakulatainál, egyesületekben stb. (Kormos 1999).

Szegeden az 1960-as, 70-es, 80-as évek ismert ifjúsági klubjai a PICK-Klub, a KISZÖV-Klub, a VOLÁN-Klub, a DÉLÉP-Klub, a JATE klub, a SZOTE klub és az SZKT-Klub voltak.

Ifjúsági ház

A művelődési otthon-hálózat részeként működő intézmények. A Minisztertanács 3/1979. (I. 20.) sz. rendelete kimondta: az ifjúsági házak feladata, hogy tevékenységükkel segítsék a fiatalok esztétikai nevelését, általános és szakmai műveltségének fejlesztését, lehetőséget biztosítsanak a kulturált körülmények között történő szórakozáshoz, testedzéshez. Az ifjúsági házak tevékenységének formái azonosak a művelődési otthonokéval. Működésük alapvető vonása, hogy az itt folyó munka a 14-30 év közötti fiatalokra irányul, ezért a különböző rendezvények, szakkörök, klubok stb. szervezése során messzemenően figyelembe veszik e korosztály életkori sajátosságait (Kormos 1999). Az ország egyik legnagyobb és legsokrétűbb tevékenységet folytató ifjúsági háza a Budapesten működő, szabadtéri színpaddal is rendelkező Petőfi Csarnok.

Szegeden az 1979-ben átadott Szegedi Ifjúsági Ház tekinthető példának (vö. kft.).

Ifjúsági park

A parkok kialakítása az 1960-as évektől kezdődött. Az ország első ifjúsági parkja, a mintegy négyezer fő befogadására alkalmas Budai Ifjúsági Park, 1961-ben nyitotta meg kapuit. Azóta a fővárosban és egyre több városban fogtak össze a fiatalok, hogy létrehozzák szórakozásuk színterét (Kormos 1999).

Úttörőház, gyermekház

Az első úttörőház 1949 végén, Budapesten nyílt meg. Ezt követően az ország különböző városaiban létesítettek úttörőházakat, amelyek gyermekek között végzett tevékenysége sok vonatkozásban megfelelt egy sajátos művelődési otthon munkájának. Ez szolgált alapul arra, hogy az úttörőházakat a közművelődés alapintézményei közé sorolták (Kormos 1999).

Szegeden 1951 júniusában nyitotta meg kapuit a Balázs Béla Úttörőház, amely 1991-től Százszorszép Gyermekházként működött, majd szervezetét, eredeti tevékenységét jelentősen kibővítve a 2012-ben átadott Szent-Györgyi Albert Agórában folytatta tevékenységét.

Közhasznú társaság

A közhasznú társaság közhasznú – a társadalom közös szükségleteinek kielégítését nyereség- és vagyonszerzési cél nélkül szolgáló – tevékenységet rendszeresen végző jogi személy. A közhasznú társaság úgynevezett nonprofit társaság, azonban üzletszerű gazdasági tevékenységet a közhasznú tevékenység elősegítése érdekében folytathat. A gyakorlatban ilyen társaságokat főként önkormányzatok hoznak létre, hogy az addig intézmények által ellátott feladatokat a jövőben egy hatékonyabb, bevétel szerzésére is képes, de a közhasznúságot szem előtt tartó gazdasági társaság útján lássák el. A jogalkotó pedig a közhasznúságot értékelve számos kedvezményrel segíti működését (illeték-, adó-, vámkedvezmények), illetve előnyöket biztosít a közhasznú szervezetet támogatóknak is (adókedvezmény).

Szegeden az Ifjúsági Ház 1996-ban alakult át közhasznú társasággá, majd 2008 óta nonprofit kft.-ként folytatja munkáját.

Nonprofit kft.

Egy adott cél érdekében létrehozott gazdasági társaság, pl. egy település önkormányzata kinyilvánítja, hogy a közművelődéshez való jog gyakorlását közérdeknek, a közművelődési tevékenységek támogatását közcélnek tartja. A közművelődést olyan értékhordozó közösségi tevékenységnek tekinti, amely a lakosság életminőségét javíthatja, ezért fontosnak tartja az önkormányzati feladatvállalást, és azok megvalósításában résztvevő intézmények és szervezetek és nonprofit kft.-k létrehozásának támogatását (1990. évi LXV. törvény).

Közművelődési normatíva

Az 1997. évi CXL. törvény meghatározta a közművelődési normatíva – az egy lakosra jutó közművelődési támogatás – fogalmát. Magyarország 2015. évi központi költségvetéséről szóló 2014. évi C. törvény 2. számú melléklete (A helyi önkormányzatok általános működésének és ágazati feladatainak támogatása) IV. 1 fejezet d) pontja rendelkezik a települési önkormányzatok nyilvános könyvtári és közművelődési feladatainak támogatásáról, köznyelven a közművelődési,

kulturális normatíváról. A normatíva összege: 2015-ben 1140 Ft/fő, de településenként legalább 1 200 000 Ft, amely a könyvtári szolgáltatást megrendelő településeket is megilleti. Ezen összeg lehívása a települési önkormányzatok feladata, de felhasználásáról a törvény a fent említett mellékletben rendelkezik.

Nemzeti Kulturális Alap

A Magyar Országgyűlés a nemzeti és egyetemes értékek létrehozásának, megőrzésének, valamint terjesztésének támogatása érdekében hozta létre az elkülönített állami pénzalapot, amelynek fő bevételi forrása jelenleg az Ötöslottó szerencsejáték játékadójának 90 százaléka. A rendelkezésére álló pénzforrásokat döntő hányadában társadalmisított kollégiumi rendszer működtetésével pályáztatja és juttatja el az arra érdemesített programok megvalósítóihoz. Az elmúlt esztendőök aktív jogalkotási folyamatának köszönhetően nemcsak szervezetileg, hanem pénzügyileg is megerősödött az NKA. Az Alap ténylegesen befolyt bevétele 2010-ben 11,7 milliárd forint, 2011-ben 12,5 milliárd forint, 2012-ben 13,6 milliárd forint volt, amelyből kizárólag kulturális programokat támogattak. A Nemzeti Kulturális Alap az elmúlt húsz évben a hazai és határon túli magyar kulturális élet finanszírozásának legmeghatározóbb intézménye lett (<http://www.nka.hu>).

Közkinccs program

A Közkinccs-hitelprogram – a Közkinccs program részeként – a 2 000 lakosúnál kisebb települések számára kínált közművelődési, közösségi színterek felújításához, korszerűsítéséhez, bővítéséhez, illetve új kulturális terek kialakításához kedvezményes kamat- és tőketámogatást. A 2015 januárjában indult program elsődleges célja a kulturális vidékfejlesztés a kistérségek kultúrájának a fejlesztése, a területi kulturális egyenlőtlenségek csökkentése, a hátrányos helyzetű kistérségek kiemelt támogatása.

Megyénkben például a Csongrádi Kistérségben működik a Közkinccs-ke-rekasztal.

A közművelődési feladatok megyei szinten történő ellátása

Az 1960-as években kezdődött meg a művelődési otthonok körében a hálózati módszertani tevékenység, amikor létrejöttek a megyei népművelési tanácsadók. Ezeket az intézményeket a megyei tanácsok működtették, és az intézmény fő feladatát a különféle amatőr mozgalmak, szakkörök és új közművelődési akciók területi hatókörű gondozása, a közművelődési szakemberek képzése, továbbképzése az országos-, regionális-, megyei versenyek szervezése, valamint különféle szolgáltatások biztosítása jelentette. A települési és a megyei önkormányzatok létrejöttével a megyei hatókörű feladatokat önállóan létrehozott, megyei fenntartású, szakmai szervezetek tudják ellátni. Az 1991. évi XX. törvény VIII. részé-

nek 111.§-a rendelkezett arról, hogy „a közművelődési, közgyűjteményi és művészeti tevékenységekkel kapcsolatos helyi irányítási, ellenőrzési feladatokat a képviselőtestület, illetőleg a közgyűlés látja el.”³

Csongrád megyében kezdetben a Csongrád megyei Továbbképzési és Módszertani Intézet, majd 1983-tól 1991-ig a Csongrád Megyei Tanács Művelődési Központja látta el a megyei közművelődési tanácsadói-szolgáltatási feladatokat. 1992-től 1997-ig megyénkben összevont intézmény működött. A munkát az 1999-ben újonnan alapított Csongrád Megyei Közművelődési Tanácsadó Központ folytatta. Az intézmény emblemikus rendezvénye a Közművelődési Nyári Egyetem, amely a szakma országos konferenciájává vált. (<http://niida.hu/szervezetek/820>) 2007. július 1-től Általános Művelődési Központ közművelődési intézményegységeként folytatta tevékenységét. 2013-tól a Nemzeti Művelődési Intézet megyei irodájaként látja el szakmai feladatát.

Népművelési Intézet

A Magyar Művelődési Intézetet az Országos Közművelődési Központ és a Népi Iparművészeti Tanács általános jogutódjaként az 1/1992. (I. 20.) MKM. sz. rendelettel a művelődési és közoktatási miniszter 1992. január 1-jétől hozta létre (Kormos 1999). A közművelődési intézményrendszer országos intézetének feladata Magyarország közművelődési intézményei, civil szervezetei számára szakmai-módszertani segítségnyújtás. Az Intézet neve az elmúlt időszakban többször változott: Népművelési Intézet (1970–80-as évek), Országos Közművelődési Központ (1986), Magyar Művelődési Intézet (1992), majd 2012-től Nemzeti Művelődési Intézetként az Emberi Erőforrás Minisztérium háttérintézményeként végzi feladatait mind a 19 megyében irodát működtetve. 2016-ban több minisztériumi háttérintézmény tevékenysége ismét átalakítás előtt áll. A Nemzeti Művelődési Intézet folyóirata 1996 óta a *SZIN Közösségi Művelődés* (<http://www.nmi.hu/SZIN>), alapító főszerkesztője Mátyus Alíz író, szociológus.

Közösségi közművelődés

A helyi társadalomban zajló, rendszerint intézményhez, szervezethez kapcsolódó közművelődési folyamatok összessége. Magában foglalja az állampolgárok öntevékenységre alapozó képzési, alkotó művelődési, ismeretszerző tevékenységeket. A lokalitás mellett meghatározó eleme az egyének aktív hozzájárulása és részvétele a művelődési folyamatok tervezésében, célrendszerének megfogalmazásában, valamint a megvalósításában.

³ 1991. évi XX. törvény a helyi önkormányzatok és szerveik, a köztársasági megbízottak, valamint egyes centrális alárendeltségű szervek feladat- és hatásköreiről

A közösségi művelődés szervezetrendszere: az állam, az önkormányzatok, a civil (nonprofit) szervezetek, a vállalkozások által fenntartott közművelődési intézmények, a közművelődési célú civil szervezetek, művészeti alkotóközösségek (Koncz – Németh – Szabó 2007).

Közművelődési megállapodás

A kulturális alaptörvény felhatalmazása alapján, az önkormányzatnak a közművelődési feladatok ellátására, más jogi vagy magánszeméllyel kötött szerződése. Ebben a felek megállapodnak a következőkről: az elvégzendő közművelődési szolgáltatások és azok díjai; a közművelődési tevékenységben érintettek köre; az ingyenesen vagy térítési díjért igénybe vehető szolgáltatások; a közművelődési szolgáltatás igénybevételi lehetőségeinek minimális időtartama és rendszeresége; a közösségi szintér, illetőleg közművelődési intézmény közművelődési célú minimális nyitva tartása; a személyi, tárgyi és pénzügyi feltételek; a közművelődési feladat megvalósításában közreműködőkről megkívánt szakképzettségek (Koncz – Németh – Szabó 2007).

Közösségi szintér

A helyi lakosság közművelődési tevékenységét szolgáló önkormányzati fenntartásban vagy közművelődési megállapodás alapján működtetett, erre a célra épített vagy alkalmassá tett és üzemeltetett, az adott településen rendszeresen működő, nyitva tartó létesítmény, helyiség-együttes, épület (Koncz – Németh – Szabó 2007).

Csongrád megyében, Szegeden az 1929-ben alapított, majd 1999-ben újjáalakult Klebelsberg telepi Polgári Kör Egyesület 2014 óta Szeged Megyei Jogú Város Önkormányzatával kötött Együttműködési megállapodás alapján közösségi szintérként működteti a településrész kiürült iskoláját.

Közművelődési tanács

Legfeljebb három évre megválasztott, önkéntes testület, amelyet a helyi kulturális célú civil szervezetek hozhatnak létre, a kulturális alaptörvény felhatalmazása alapján. Feladata a közművelődési tevékenységek, a helyi lakossági igények, érdekek áttekintése, megjelenítése és érvényesítése; valamint a helyi koordináció (Koncz – Németh – Szabó 2007).

Csongrád megye települései közül csak Szegeden jött létre és működik Közművelődési Tanács a szegedi kulturális civil szervezetek kezdeményezésére.

Kulturális szakértő

A kulturális szakértők működésének engedélyezését, továbbá a kiadott működési engedélyek nyilvántartását a 18/2000. (XII. 18.) NKÖM rendelet alapján az Oktatási és Kulturális Minisztérium végzi. A névjegyzék tartalmazza a szakértő nevét, levelezési címét, telefonszámát, a jogszabály 1. számú mellékletében felsorolt szakterületek és az azon belüli részterületek megjelölését, valamint a szakértői engedély érvényességének idejét. A névjegyzéket évenként a Kulturális Közlönyben teszik közzé. Kulturális szakértői tevékenységet az folytathat, aki az adott szakterületen rendelkezik a Rendelet 1. mellékletében előírt mesterfokozattal és szakképzettséggel, vagy egyetemi szintű végzettséggel és szakképzettséggel, és a tevékenység megkezdését megelőzően 3 évnél nem régebben szerzett legalább 5 éves, múzeumi szakterületen legalább 10 éves szakmai gyakorlattal.

Közművelődési stratégia

A stratégia az Európai Unió tervezési gyakorlatának legátfogóbb egysége. A Minisztérium Közművelődési Főosztálya készítette el önálló stratégiáját, mint az ágazati érdekérvényesítés sajátos és szükséges eszközét, a közművelődés-irányítás és ellenőrzés legátfogóbb programját. A stratégia ennek megfelelően áttekinti a különböző célokat, prioritásokat és elvárásokat, beavatkozási területeket és módszereket a közművelődés szűkebben vett kulturális és széles értelemben vett társadalmi környezetében. Magyarországon a 2007–2013 közötti időszakra vonatkozó Közművelődési Stratégia több kiemelkedő beavatkozási pontot határoz meg hazánk közművelődésében, mint pl. az IKSZT, az Agóra, Agóra Pólus program, a Tengertánc vagy a PANKK program (Németh – Szurmainé 2011).

Önkormányzati kulturális rendelet

Az 1997. évi CXL. törvény 76. §-a alapján a közművelődési tevékenység támogatása a települési önkormányzatok kötelező feladata. A Kulturális törvény 77.§-a kimondja, hogy az önkormányzat a helyi társadalom művelődési értékeinek és kulturális szükségleteinek figyelembevételével, a törvény és a helyi lehetőségek, sajátosságok alapján rendeletben határozza meg, hogy a CXL. törvény 76. §-ban felsoroltakból mit milyen konkrét formában módon és mértékben lát el. A rendelet megalkotása előtt a települések önkormányzata helyzetelemzést végez, és kulturális koncepciót készít.

IKSZT

Az Integrált Községi és Szolgáltató Terek fejlesztése az *Új Magyarország Vidékfejlesztési Program* része, és az 5000 fő alatti lakosságszámú településeken élő vidéki népességnek, valamint az itt működő gazdaságnak nyújtott fejlesztés az alapszolgáltatások bővítésére. Az IKSZT olyan integrált községi és szolgáltató tereket alakít ki, vagy már meglévő többfunkciós terek adottságait úgy bővíti, hogy a kistelepülések életminőségét javító községi, kulturális, könyvtári és információs, közművelődési, szociális, egészségügyi, üzleti, kommunikációs,

adminisztratív és egyéb szolgáltatások hozzáférhetőbbé váljanak (<http://www.ikszt.hu/>).

Országosan 972 IKSZT kezdte meg működését, ebből Csongrád megyében a pályázati időszak alatt 18-at adtak át, például Mártélyon, Bordányban, Algyón, Csanádpalotán, Derekegyházaán.

Agóra

Többfunkciós, multifunkcionális közösségi központ, közművelődési intézmény, amely sajátosan kialakított, épített környezetben alkalmas a közösségi-művelődési, oktatási-felnőttképzési és élmény funkciókat integráló, e funkcióknak megfelelő gazdag kulturális szolgáltató működésre, a helyi társadalom, a város szociokulturális fejlesztésére. Működése közvetlenül, illetve közvetve kihat a tágabb földrajzi környezetben élő lakosság közművelődésére, jó minőségű programokat, szolgáltatási és módszertani segítséget nyújt a környező települések, kistérségek közművelődési intézményeinek. Megyei jogú városok pályázhattak erre a feladatra (Németh – Szurmainé 2011).

Csongrád megyében Hódmezővásárhelyen működik Agóra, a felújított és 2012-ben átadott Bessenyei Ferenc Kulturális Központ pályázott erre a feladatra.

Agóra Plusz – Agóra Pólus program

Integrált funkciójú multifunkcionális kulturális központok létrehozását elősegítő európai uniós pályázati forrás, amelyet hazánk „pólusvárosai” vehettek igénybe. Az újonnan megépítésre kerülő komplexumok a közművelődést a tudomány szolgálatába állítják. Épületükön, tevékenységükön szakmai kínálatukon belül a lakosság számára közérthető formában kell megjeleníteniük az adott város kiemelkedő kutatási – gazdasági jellemzőit (Németh 2015). 2012 márciusában nyitotta meg kapuit Győrben a Mobilis, amelynek feladata a műszaki tudományok, a közlekedéstudományok felé történő orientálás. A Debreceni Agórát 2015 januárja óta látogathatja a közönség.

2012 decemberében adták át Szegeden a Szent-Györgyi Albert Agórát, amely közművelődési intézmény és az informatikai, valamint biológiai kutatást hivatott bemutatni a város lakossága számára.

Kulturális Központok Országos Szövetsége

A Kulturális Központok Országos Szövetsége fogja össze az ország városi és budapesti kerületi művelődési intézményeit. Elsődleges feladata, hogy tevékenységével segítse a sokirányú kulturális, közösségi és szabadidős tevékenységet folytató, nagy látogatottságú kulturális központok, közművelődési és szabadidős többfunkciós intézmények szakmai fejlődését, információcseréjét és közös érdekérvényesítését (<http://www.kkosz.hu/hu/>).

Magyar Népművelők Egyesülete

Országos szakmai egyesület, tevékenységét 1979 óta végzi. Képviseli a kultúra-közvetítésben dolgozó művelődésszervező munkatársakat, az intézmények érdekeit, véleményt nyilvánítt szakmapolitikai kérdésekben. Meghatározó szerepe van a szakmai közélet alakításában. Rendszeresen szervez szakmai programokat, melyek az ország egész területén dolgozó munkatársakat érintik. Évente megszervezi a népművelők országos vándorgyűlését, amely a szakma legrepresentatívabb rendezvénye (<http://www.mane.hu/>).

Csongrád megye közművelődési intézményeinek összefogásával 2005-ben és 2013-ban is Szegeden rendezték meg a Népművelők Országos Vándorgyűlését.

Közművelődési és Közgyűteményi Dolgozók szakszervezete

A könyvtári, közművelődési, levéltári, múzeumi szakmák és más, a kulturális területen működő és a szakszervezethez csatlakozó szakmai körök érdekvédelmi szövetségeként, a közgyűteményi és közművelődési intézmények, szervezetek munkavállalóinak, nyugdíjasainak, jogfenntartóinak és támogatóinak képviselőjére, érdekeik érvényesítésére önkéntesen létrehozott országos szakszervezet. A KKDSZ a demokrácia és az önkormányzatiság alapelvei szerint működő, önkéntesen létrehozott érdekképviseleti szervezet (<http://kkdsz.hu/>).

A KKDSZ Csongrád megyei szervezete 1992 óta segíti az érdekvédelem munkát.

Magyar Fesztiválszövetség

A Magyar Fesztiválszövetséget 2002. szeptember 24-én hívta életre 31 szervezet 70 magyarországi fesztivál képviseletében, amely megalakulása óta megháromszorozta tagjai és tagfesztiváljai létszámát. A Magyar Fesztivál Szövetség olyan szakmai, segítő, szolgáltató és érdekvédelmi szervezet, amely a magyarországi fesztiválok szervezőinek kíván segítséget nyújtani az általuk létrehozott esemény színvonalának folyamatos emelésében, nemzetközi színvonalú működtetésében, az európai kulturális rendszerbe való beilleszkedésben és szakmai érdekvédelemben (<http://www.fesztivalszovetseg.hu>).

Szegeden 2000 óta minden év augusztusában rendezik meg a Hungarikum Fesztivált, amely a Magyar Fesztiválszövetség egyik alapítója.

Kulturális közfoglalkoztatás:

A Nemzeti Művelődési Intézet I. Kulturális közfoglalkoztatási programja 2013. november 1-jén kezdődött, amelyhez a Belügyminisztérium Közfoglalkoztatási

Támogatási Programja biztosítja a feltételeket. A foglalkoztatási program küldetése, hogy a kulturális közfoglalkoztatottak tevékenységükkel hozzájáruljanak a települési értékek feltárásához, a helyi rendezvények megvalósításához, a helytörténeti gyűjtemények bővítéséhez, a közösségi élet újjászervezéséhez valamint a kulturális alapellátás új módszerekkel való bővítéséhez. A IV. közfoglalkoztatási program 2016. március 1-én kezdődött, kb. 6200 fő részvételével.

Csongrád megyében 236 fő kulturális közfoglalkoztatott dolgozik.

Irodalom

Hajdu Géza 2002. *Az olvasókörök városa: vásárhelyi körök: 1945–2000*. Megyei Jogú Város Önkormányzata, Hódmezővásárhely.

Kolozsvári Csenge 2007. *Az 1976. évi V. törvény és az 1997. évi CXL. törvény összehasonlítása*. <http://www.nepfoiskola.hu/mntlap/archiv/2007_2/kettorvossz.htm> [2016.02.15.]

Kormos Sándor 1999. *Közművelődési Intézmények és szervezetek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Koncz Gábor – Németh János – Szabó Irma (szerk.) 2007. *Közművelődési Fogalomtár*. Oktatási és Kulturális Minisztérium Közművelődési Főosztálya, Budapest.

Németh János 2015. *Közösségépítő Agórák Magyarországon*. Nemzeti Művelődési Intézet, Budapest.

Németh János – Szurmainé Silkó (szerk.) 2011. *A magyar közművelődésről*. Arcus.hu, Vác.

Közművelődési törvények, jogszabályok

Magyarország Alaptörvénye

<http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100425.ATV>

1990. évi LXV. törvény a helyi önkormányzatokról

<<http://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid=99000065.TV>>

1991. évi XX. törvény a helyi önkormányzatok és szerveik, a köztársasági megbízottak, valamint egyes centrális alárendeltségű szervek feladat- és hatásköreiről

<http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99100020.tv>

1997. CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről

<http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700140.TV>

2014. évi C. törvény Magyarország 2015. évi központi költségvetéséről, 2. számú melléklete

<http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1400100.TV>

18/2000. (XII. 18.) NKÖM rendelet a Kulturális szakértői tevékenységről

<http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1000019.OKM>

Válogatott bibliográfia

A SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM
JUHÁSZ GYULA PEDAGÓGUSKÉPZŐ KAR
FELNŐTTKÉPZÉSI INTÉZET
OKTATÓINAK MUNKÁIBÓL

SZERK.

Harkai Daniella

BOZSÓ RENÁTA

Bozsó Renáta, Patkósné Hanesz Andrea: Szegedi andragógus hallgatók információs műveltsége In: Lőrincz Ildikó (szerk.): *XVI. Apáczai Napok 2012. Nemzetközi Tudományos Konferencia. Szolidaritás és párbeszéd a nemzedékek között*, Győr: Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar, 2013. pp. 20-27.

Bozsó Renáta, Patkósné Hanesz Andrea: Tizenévesek és az olvasás In: Lőrincz Ildikó (szerk.): *XV. Apáczai Napok 2011. Nemzetközi Tudományos Konferencia. Tanulmánykötet*, Győr: Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar, 2012. pp. 97-102.

Bozsó Renáta, Patkósné Hanesz Andrea: 10-14 éves diákok olvasási szokásai két szegedi általános iskolában In: Viskolcz Noémi (szerk.): *Olvasási szokások a tizenévesek körében Szegeden 2011-ben*, Szeged: Innovariant, 2011. pp. 20-41.

Barátné Hajdu Ágnes, Bozsó Renáta: A 15-18 évesek olvasási szokásai két szegedi középiskolában In: Viskolcz Noémi (szerk.): *Olvasási szokások a tizenévesek körében Szegeden 2011-ben*, Szeged: Innovariant, 2011. pp. 42-66.

Bozsó Renáta: Kultúra – képzés – közösség. Teleházak és szerepvállalásuk a Dél-Alföldön In: Koltai Zsuzsa (szerk.): *Kulturális valóságismeret és EKF 2010. 35 éves a pécsi kultúrákövetítő képzés. Tudományos konferencia és emlékülés*, Pécs: Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar, 2011. pp. 86-92.

Bozsó Renáta: Kistelepülések és a felnőttképzés In: Lőrincz Ildikó (szerk.): *XIV. Apáczai Napok 2010. Nemzetközi Tudományos Konferencia*, Győr: Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar, 2010. pp. 446-452.

Bozsó Renáta: Teleházak a Dél-Alföldön In: Juhász Erika (szerk.): *Andragógia és közművelődés. A 2006. szeptember 26-27-ei Durkó Mátyás Konferencia és Jubileumi Szakmai Találkozó konferenciakötete*, Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 2008. pp. 413-421.

Bozsó Renáta: Helyi-érték In: Lőrincz Ildikó (szerk.): *X. Apáczai-napok 2006. Hagyomány és fejlődés. Nemzetközi Tudományos Konferencia. 2. köt.*, Győr: Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar, 2007. pp. 30-36.

Bozsó Renáta: Társadalmi ismeretek a kultúrákövetítésben, kulturális ismeretek a társadalomban In: T. Kiss Tamás (szerk.): *Kultúra - művészet - társadalom a globalizálódó világban. A kultúrákövetítés elmélete és gyakorlata c. 2006. március 6-8. között rendezett nemzetközi konferencia előadásai*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet, 2007. pp. 309-316.

Bozsó Renáta: Megkérdezzük. Képzést segítő felmérések a szegedi főiskolások körében In: *Kultúra és Közösség*, X. évf. 2006. 1. sz. pp. 14-22.

DINA MILETTA

Dina, Miletta: *Crossroads. Effective Methods to Support Adult Learning*, Szeged: University of Szeged, 2013. 136 p.

Dina, Miletta: Innovative Adult Trainer In: Ferenc Szabó (szerk.): *International Conference on Vocational and Adult Education*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, 2013. pp. 237-247.

Dina Miletta: *Útkeresztződés. Hatékony módszerek a felnőttkori tanulás támogatásához*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, 2013. 136 p.

Dina Miletta: A korszerű kommunikációmenedzsment lehetőségei és felelőssége a hazai felnőttképzés gyakorlatában In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Tanítás, tanulás, munkaerőpiac. A Neveléstudományi Egyesület 2009. évi Konferenciája*, Békéscsaba: Neveléstudományi Egyesület, 2009. 25. p.

Bagoly Ágnes, Dina Miletta (szerk.): *Tréningkörkép HR-szemmel. HR-szakos Hallgatók II. Országos Konferenciája*, Pécs: Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar, 2006. 28 p.

Dina Miletta: Integrált kommunikáció a felnőttképzésben In: *Tudásmenedzsment*, VII. évf. 2006. 1. sz. pp. 67-72.

Dina Miletta: Integrált kommunikáció a felnőttképzésben. Utópia vagy realitás? In: Buda András, Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és az oktatás finanszírozása. A IV. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai*, Debrecen: Kiss Árpád Archívum Könyvtára – Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, 2005. pp. 334-343.

Dina Miletta: Anna Margit művészete és a gyermekrajzok világa In: *Tudásmenedzsment*, I. évf. 2000. 1. sz. pp. 95-98.

Dina Miletta: Új kihívás a felsőoktatásban - Public Relations In: *Tudásmenedzsment*, IV. évf. 2003. 1. sz. pp. 48-52.

FARKAS ÉVA

Farkas, Éva: Facts and tendencies about 25 years of adult education in Hungary In: Viola Tamášová, Erika Juhász, Mihály Sári (szerk.): *Innovation und Erneuerung im Bereich der Erwachsenenbildung in Mitteleuropa = Innovation and Renascence of Adult Education in Central Europe*, Dubnica nad Váhom: Dubnica Institute of Technology, 2015. pp. 45-58.

Farkas Éva: A felnőttképzési szakemberek képzésének jelene és jövője? In: *Opus et Educatio*, II. évf. 2015. 2. sz. pp. 3-12.

Farkas, Éva: Financing the adult education system in Hungary In: Németh Balázs (szerk.): *Research and Development in Adult Learning and Education in Hungary*, Bonn: Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, 2015. pp. 42-51.

Farkas Éva: A Magyar Képesítési Keretrendszer és a tanulási eredmények megközelítés alkalmazása a szak- és felnőttképzésben In: Béresné Dunai Gyöngyi, Francz Magdolna (szerk.): *Joggyakorlat a közoktatásban. Naprakész intézményvezetők kézikönyve*, Budapest: Raabe Tanácsadó és Kiadó, 2015. pp. 1-19.

Farkas Éva: A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése In: Torgyik Judit (szerk.): *Százarcú pedagógia*, Komárno: International Research Institute, 2015. pp. 395-402.

Farkas Éva: Tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről In: Kozma Tamás [et al.] (szerk.): *Tanárképzés és oktatáskutatás*, Debrecen: Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, 2015. pp. 285-298.

Farkas Éva: Ahogy tanítunk. Képzési formák és képzési módszerek In: Bertalan Tamás (szerk.): *Felnőttképzésről képzőknek. Változások és értékek*, Budapest: euGenius Szakkiadó, 2014. pp. 96-110.

Farkas Éva: Felnőttképzés a felsőoktatásban In: *Educatio*, XXIII. évf. 2014. 2. sz. pp. 253-269.

Farkas Éva: A felnőttképzés finanszírozása. Hazai folyamatok, nemzetközi trendek In: Henczi Lajos (szerk.): *A szak- és felnőttképzés-szervezés gyakorlata*, Budapest: Raabe Tanácsadó és Kiadó, 2014. pp. 1-37.

Farkas Éva: A felnőttképzés minősége, minőségbiztosítása In: Bertalan Tamás (szerk.): *Felnőttképzésről képzőknek. Változások és értékek*, Budapest: euGenius Szakkiadó, 2014. pp. 111-128.

Farkas Éva, Henczi Lajos: *A felnőttképzés új szabályozása. Felnőttképzési kézikönyv*, Budapest: Magyar Kereskedelmi és Iparkamara, 2014. 129 p.

Farkas Éva: Hazai folyamatok és nemzetközi trendek az oktatáspolitikában In: Henczi Lajos (szerk.): *A szak- és felnőttképzés-szervezés gyakorlata*, Budapest: Raabe Kiadó, 2014. pp. 1-34.

Farkas Éva: *A rejtett tudás. A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet, 2014. 303 p.

Farkas Éva: Tanulási eredmény. Új fogalom, új szemlélet a felnőttképzésben. 1. rész In: *Szaktudósító*, 2014. 4. sz. pp. 1-3.

Farkas Éva: Tanulási eredmény. Új fogalom, új szemlélet a felnőttképzésben. 2. rész In: *Szaktudósító*, 2014. 5-6. sz. pp. 4-7.

Farkas Éva: *A láthatatlan szakma. Tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről*, Pécs: TypiArt Médiaműhely, 2013. 388 p.

Farkas Éva: *A lifelong learning mobilitási eszközök alkalmazási gyakorlata Magyarországon*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, 2013. 84 p.

Farkas, Éva: *The Practice of Adult Education and Vocational Training in Hungary*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, 2013. 82 p.

Éva, Farkas: *The Practice of Lifelong Learning Mobility Tools in Hungary*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, 2013. 84 p.

Farkas Éva: *A szak- és felnőttképzés gyakorlata*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, 2013. 82 p.

Farkas Éva [et al.]: *Az akkreditált felnőttképzési intézmények működési jellemzői*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet, 2012. 168 p.

Farkas Éva: Andragógus identitás In: Juhász Erika, Chrappán Magdolna (szerk.): *Tanulás és művelődés*, Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, 2012. pp. 254-259.

Farkas Éva, Leszko Hajnalka: A képesség jellegű tudás. Módszertani útmutató az előzetes tudás felméréséhez In: Henczi Lajos (szerk.): *Szak- és felnőttképzés-szervezés gyakorlata*, Budapest: Raabe Kiadó, 2012. pp. 1-14.

Farkas, Éva: Roles, Competences and Training System of Adult Educators in Hungary In: *Andragogical Studies*, 2012. 19. sz. pp. 63-79.

Farkas, Éva: The status and training needs of adult educators in Hungary In: Anja Heikkinen [et al.] (szerk.): *The futures of Adult Educator(s). Agency, Identity and Ethos Joint Conference Proceedings*, Tallinn: Tallinn University, 2012. pp. 21-27.

Farkas Éva: Az SZTE Hallgatói Szolgáltató Iroda működési jellemzői a hallgatói vélemények tükrében In: Buda András, Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai*, Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, 2012. pp. 151-162.

Farkas Éva: Andragógia, a felnőttnevelés tudománya In: *Módszertani Közlemények*, LI. évf. 2011. 3. sz. pp. 92-96.

- Farkas Éva [et al.]: *A Dél-alföldi régió akkreditált felnőttképzési intézményeinek működési jellemzői*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet, 2011. 145 p.
- Farkas Éva: Az egész életen át tartó tanulás európai képesítési keretrendszere In: Henczi Lajos (szerk.): *A szak- és felnőttképzés szervezés gyakorlata*, Budapest: Raabe Kiadó, 2011. pp. 1-28.
- Farkas Éva: A felnőttoktatók képzése Magyarországon In: Henczi Lajos (szerk.): *A szak- és felnőttképzés szervezés gyakorlata*, Budapest: Raabe Kiadó, 2011. pp. 1-18.
- Farkas, Éva: Lifelong Learning in Hungary. Ironing out social and regional differences In: *Lifelong Learning in Europe*, XVI. évf. 2011. 1. sz. pp. 44-51.
- Farkas Éva, Leszko Hajnalka: Módszertani útmutató az előzetes tudás felméréséhez In: Henczi Lajos (szerk.): *A szak- és felnőttképzés szervezés gyakorlata*, Budapest: Raabe Kiadó, 2011. pp. 1-24.
- Farkas Éva: A felnőttoktatók képzésének európai trendjei In: Kozma Tamás, Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2009. Többnyelvűség és multikulturalitás*, Budapest: Aula Kiadó – Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága, 2010. pp. 268-282.
- Farkas Éva, Szirmai Éva, Újvári Edit (szerk.): *A sokszínű tehetség. A SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet OTDK-s hallgatóinak pályamunkái*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet, 2011. 125 p.
- Farkas Éva: A szabadművelődéstől a formális tanuláshoz In: Juhász Erika, Szabó Irma (szerk.): *Nemzetnevelés, felnőttnevelés, közművelődés*, Debrecen: Csokonai Kiadó, 2010. pp. 64-70.
- Farkas Éva: A felsőfokú szakképzés helyzete a hazai oktatási rendszerben In: Fehérvári Anikó, Kocsis Mihály (szerk.): *Felsőfokú? Szakképzés?* Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2009. pp. 19-35.
- Farkas Éva: Kína a tudásalapú társadalom felé vezető úton In: *Szakmai Szemle*, V. évf. 2009. 2. sz. pp. 88-106.
- Farkas Éva: Oktatásfejlesztési trendek Kínában In: *Felnőttképzés*, VII. évf. 2009. 2. sz. pp. 21-23.
- Farkas Éva: A szakképzés szerkezeti, tartalmi jellemzői In: Henczi Lajos (szerk.): *Felnőttoktató*, Budapest: Tankönyvkiadó, 2009. pp. 164-186.
- Farkas Éva: Tudásgazdaság születik Kínában In: *Felnőttképzés*, VII. évf. 2009. 1. sz. pp. 31-34.
- Farkas Éva: A vizsgáztatás tartalmi és módszertani kérdései In: Henczi Lajos (szerk.): *Felnőttoktató*, Budapest: Tankönyvkiadó, 2009. pp. 186-197.
- Farkas Éva: Az iskolarendszerű szakképzés reformjának jellemzői az intézmények nézőpontjából I. In: *Szakképzési Szemle*, XXIV. évf. 2008. 2. sz. pp. 123-161.

Farkas Éva: Az iskolarendszerű szakképzés reformjának jellemzői az intézmények nézőpontjából II. In: *Szakképzési Szemle*, XXIV. évf. 2008. 3. sz. pp. 219-236.

Farkas Éva: *A vevői elégedettség vizsgálat módszerei*, Budapest: Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, 2008. 43 p.

Farkas Éva Igásló kontra szárnyaló pegazus. A kompetenciák felértékelődése In: *Szakmai Szemle*, 2007. 1. sz. pp. 157-172.

Farkas, Éva: Modernising the Vocational Training System in Hungary In: *Lifelong Learning in Europe*, XXII. évf. 2007. 3. sz. pp. 192-200.

Farkas Éva: A felnőttképzés fejlesztésének tartalma és igényei In: *Szín*, XI. évf. 2006. 5. sz. pp. 21-24.

Farkas Éva: *A felnőttképzés felértékelődése az emberi erőforrás fejlesztés folyamatában*, Pécs: Janus Pannonius Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézete, 2006. 189 p.

Farkas Éva: Megújulás útján a szakképzés In: *Tudásmenedzsment*, VII. évf. 2006. 2. sz. pp. 3-11.

Farkas Éva: *Felnőttoktatás- és képzés Magyarországon*, Miskolc: Kolombusz, 2004. 189 p

Farkas, Éva: Transformation of vocational education and training policies In: Barry Hake, Bastiaan van Gent, József Katus (szerk.): *Adult education and globalisation. Past and present. The proceedings of the 9th International Conference on the History of Adult Education*, Frankfurt am Main - New York: Peter Lang, 2004. pp. 293-300.

Farkas Éva: Az oktatás közösségi finanszírozása In: Kozma Tamás, Illés Péter (szerk.): *Felnőttképzés és gazdaság*, Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 2002. pp. 104-113.

Farkas Éva: Iskolai rendszerű felnőtt szakképzés alapítványi keretben In: Pethő László, Mayer József (szerk.): *Andragógia az ezredforduló változó világában*, Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 2001. pp. 166-214.

KECZER GABRIELLA

Keczer Gabriella: Az egyetemek szerepe, irányítása és működése a 21. században. Felsőoktatás-kutatási tanulmányok, Szeged: Egyesület Közép-Európa Kutatására, 2014. 285 p.

Keczer, Gabriella: Fundamentals of Business for Professionals of Vocational Training and Adult Education I. Introduction to Economics and Management, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2014. 116 p.

Keczer, Gabriella: Governance Reforms in European Universities In: International Journal of Multidisciplinary Research in Social and Management Sciences, II. évf. 2014. 2 sz. pp. 5-8.

Keczer, Gabriella: Management and Organizational Characteristics of Educational Organization In: Education Practice and Innovation, I. évf. 2014. 2. sz. pp. 106-111.

Keczer, Gabriella: Organizational development for creating mature student focused university In: Gálovics Zsuzsanna (szerk.): 9th MELLEARN Conference Documents, Budapest: MELLearn Egyesület, 2014. [CD]

Keczer Gabriella: Üvegplafon III. Nők a kutatói pályán – fékek és akadályok In: Taylor, XIV-XV. évf. 2014. 1-2. sz. pp. 392-402.

Keczer Gabriella: Üzleti ismeretek szak-és felnőttképzőknek I. Gazdasági és menedzsment alapismeretek, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2014. 128 p.

Keczer Gabriella: A visegrádi országok felsőoktatásának jellemzői In: Közép-Európai Közlemények, VII. évf. 2014. 2. sz. pp. 172-184.

Keczer, Gabriella: Assessing faculty's performance. War of the worlds? In: Málóvics Éva, Kincsesné Vajda Beáta (szerk.): Proceedings of the „Scientific Management” and Management Science Today International Scientific Conference, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar, 2013. pp. 239-246.

Keczer Gabriella: A közép-európai országok felsőoktatási rendszereinek teljesítménye In: A Virtuális Intézet Közép-Európa Kutatására Közleményei, V. évf. 2013. 1. sz. pp. 7-14.

Keczer, Gabriella: Management characteristics of Educational Organizations In: Ferenc Szabó (szerk.): International Conference on Vocational and Adult Education, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, 2013. pp. 103-109.

Keczer Gabriella: Üvegplafon II. Nők és férfiak a felsőfokú képzésben, az oktatói és a kutatói pályán az Európai Unióban In: Veres Lajos (szerk.): Regionális földrajzi tanulmányok. Abonyiné Dr. Palotás Jolán 70. születésnapja tiszteletére, Szeged: Egyesület Közép-Európa Kutatására, 2013. pp. 73-82.

Keczer Gabriella: A felsőoktatás finanszírozása a közép-európai államokban In: Közép-Európai Közlemények, V. évf. 2012. 18-19. sz. pp. 75-94.

Keczer Gabriella: A felsőoktatás szerepe az élethosszig tartó tanulásban In: Juhász Erika, Chrappán Magdolna (szerk.): Tanulás és művelődés, Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, 2012. pp. 138-143.

Keczer Gabriella: A felsőoktatási intézmények szerepvállalása a régió- és városfejlesztésben In: Közép-Európai Közlemények, V. évf. 2012. 1. sz. pp. 136-144.

Gulyás László, Keczer Gabriella: Projektmenedzsment 1.0, Szeged: Egyesület Közép-Európa Kutatására, 2012. 130 p.

Keczer Gabriella: Üvegplafon I. Nők és férfiak a felsőfokú képzésben, az oktatói és a kutatói pályán Magyarországon In: A Virtuális Intézet Közép-Európa Kutatására Közleményei, IV. évf. 2012. 4. sz. pp. 69-77.

Keczer Gabriella: A felsőoktatási vezetők képzésének szükségessége és lehetősége In: Koltai Zsuzsa (szerk.): Kulturális valóságismeret és EKF. 35 éves a pécsi kultúráközvetítő képzés. Tudományos konferencia és emlékülés 2010., Pécs: Pécsi Tudományegyetem, 2011. pp. 1-8.

Keczer Gabriella: Hipsterek, geekok, grunge-ok, emók. Önkifejezések közgazdasági megközelítésben In: Szirmai Éva, Újvári Edit (szerk.): Az identitás szemiotikája. Tanulmányok, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet, 2011. pp. 256-270.

Keczer, Gabriella: Teaching higher education management In: A Virtuális Intézet Közép-Európa Kutatására Közleményei, III. évf. 2011. 1-2. sz. pp. 16-22.

Keczer Gabriella: Egyetemirányítás. Lehetőségek és korlátok, Szeged: Egyesület Közép-Európa Kutatására, 2010. 156 p.

Keczer, Gabriella: Who would propel post-communist universities. The challenge of motivation In: Contemporary Issues in Educational Research, III. évf. 2010. 6. sz. pp. 9-16.

Keczer Gabriella: A magyar felsőoktatás és az egyetemirányítás változásai az Osztrák-Magyar Monarchiában In: Közép-Európai Közlemények, II. évf. 2009. 2-3. sz. pp. 16-21.

Keczer, Gabriella: The Current System of Management of Traditional Hungarian Universities and Opportunities for Progress In: Gupta Atul (szerk.): Proceedings Global Conference on Business and Economics Research. 8th Global Conference on Business and Economics, Lynchburg: Association for Business and Economics Research, 2008. pp. 1-10.

Keczer Gabriella: Mintzberg szervezetmodellje és a megfelelő szervezeti forma kiválasztása In: Gulyás László (szerk.): A vezetéstudomány alapjai, Szeged: JATE Press, 2008. pp. 89-103.

Keczer Gabriella: A szervezeti alapformák In: Gulyás László (szerk.): A vezetéstudomány alapjai, Szeged: JATE Press, 2008. pp. 73-88.

- Keczer Gabriella: A szervezettudomány alapjai In: Gulyás László (szerk.): A vezetéstudomány alapjai, Szeged: JATE Press, 2008. pp. 63-72.
- Keczer, Gabriella: Weaknesses of the management of traditional Hungarian universities In: Management & Marketing, VI. évf. 2008. 6. sz. pp. 74-82.
- Keczer, Gabriella: Lisbon Strategy and the Higher Education Reform in Hungary In: Gupta Atul (szerk.): Proceedings Global Conference on Business and Economics. 7th Global Conference on Business & Economics, Lynchburg: American Association for the Advancement of Science, 2007. pp. 1-10.
- Keczer Gabriella: A magyar felsőoktatás-irányítás reformja a lisszaboni stratégia tükrében In: Farkas Beáta (szerk.): A lisszaboni folyamat és Magyarország, Szeged: JATE Press, 2007. pp. 173-186.
- Keczer Gabriella: Magyarország innovációs teljesítménye európai összevetésben In: Perspectives, XI. évf. 2007. 12. sz. pp. 225-231.
- Keczer, Gabriella: Managing Change in Hungarian Higher Education. Key Risks and their Handling In: Gupta Atul (szerk.): Proceedings Oxford Business and Economics Conference, Lynchburg: Association for Business and Economics Research, 2007. pp. 1-10.
- Keczer, Gabriella: The need and opportunities for performance assessment in Higher Education In: Management & Marketing, V. évf. 2007. 1. sz. pp. 99-107.
- Keczer, Gabriella: Performance Assessment in Higher Education In: Gazdálkodás, LI. évf. 2007. Különszám pp. 180-188.
- Keczer Gabriella: Az egyetemek szerepe a tudásalapú régiófejlődésben In: Gulyás László (szerk.): „Régiók a Kárpát-medencén innen és túl”. Nemzetközi tudományos konferencia, Baja: Eötvös József Főiskola, 2007. pp. 243-247.
- Keczer Gabriella: Humán erőforrás-menedzsment a leedszi egyetemen. Egy követhető példa In: Humánpolitikai Szemle, XVII. évf. 2006. 2. sz. pp. 59-70.
- Keczer, Gabriella: Human Resources Management in Hungarian Higher Education In: Gupta Atul (szerk.): Proceedings Global Conference on Business and Economics. 6th Global Conference on Business and Economics, Lynchburg: Association for Business and Economics Research, 2006. pp. 1-10.

NAGY ANGELIKA

Nagy Angelika: Sztereotípa és identitás. Képzelet és valóság, avagy milyennek látják az andragógus hallgatók az oroszokat? In: Szirmai Éva, Újvári Edit (szerk.): *Az identitás szemiotikája. Tanulmányok*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet, 2011. pp. 308-326.

Nagy Angelika, Szirmai Éva: Egyenlő esélyekkel kisebbségben. Egy határon átnyúló képzés kísérlete és gyakorlata In: Lőrincz Ildikó (szerk.): *XIV. Apáczai Napok 2010. Nemzetközi tudományos konferencia*, Győr: Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar, 2010. pp. 452-457.

Nagy Angelika: Sztereotípa és valóság. Helyzetkép az andragógus hallgatók Oroszország-képéről In: Juhász Erika, Szabó Irma (szerk.): *Nemzetnevelés, felnőttnevelés, közművelődés*, Debrecen: Csokonai Kiadó, 2010. pp. 381-390.

Nagy Angelika: К проблеме грамматической синонимии. Параллели – варианты – синонимы In: Zoltán András, Jászay László (szerk.): *Studia Russica XXIII.*, Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Keleti Szláv és Balti Filológiai Tanszék, 2009. pp. 314-317.

Nagy Angelika: Politika és kultúra. Magyar-orosz kulturális kapcsolatok a rendszerváltástól napjainkig In: Lőrincz Ildikó (szerk.): *XI. Apáczai Napok 2007. Nemzetközi tudományos konferencia*, Győr: Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar, 2008. pp. 711-718.

Nagy Angelika: Kultúra és diplomácia In: T. Kiss Tamás (szerk.): *Kultúra - művészet - társadalom a globalizálódó világban: A kultúráközvetítés elmélete és gyakorlata c. 2006. március 6-8. között rendezett nemzetközi konferencia előadásai*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet, 2007. pp. 87-90.

Nagy Angelika: Adalékok a szinonimitás problematikájához elméleti szempontból In: Navracsics Judit, Tóth Szergej (szerk.): *Nyelvészet és interdiszciplinaritás. Köszöntőkönyv Lengyel Zsolt 60. születésnapjára*. 1. köt., Szeged - Veszprém: Generalia, 2004. pp. 161-169.

Nagy Angelika: Синонимичные именные словосочетания с пространственным значением в современном русском и венгерском языках In: Zoltán András, Jászay László (szerk.): *Studia Russica XX. In honorem Béla Tatár*, Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Keleti Szláv és Balti Filológiai Tanszék, 2003. pp. 300-308.

PAJOR ENIKŐ

Pajor Enikő: Andragógiai információszolgáltatás – A DAFSZT Tudástár létrehozása In: Felnőttképzési Szemle [online], IX. évf. 2015. 1. sz. pp. 29-42. <<http://www.feflearning.hu/dl150>> [2016. 01. 24.]

Pajor Enikő: La influencia del papado aviñón sobre la música medieval española. La aparición del estilo „ars subtilior” In: *Acta Universitatis Szegediensis. Acta Hispanica XVII.*, Szeged: Universidad de Szeged Departamento de Estudios Hispánicos – JATEPress, 2012. pp. 115-128.

Berke Zsanett, Démuth Ágnes, Pajor Enikő: Könyvtár, amelyben mi vagyunk az élő könyvek. A „Living Library” újszerű alkalmazása a kulturális mediációban In: Juhász Erika, Chrappán Magdolna (szerk.): *Tanulás és művelődés*, Debrecen: Debreceni Egyetem, 2012. pp. 439-446.

Pajor Enikő: Információvadászat. Néhány lehetséges egyetemi szolgáltatásról In: Z. Karvalics László (szerk.): *Szolgáltatásinkubáció az egyetemi szférában. Innovatív külső és belső információmenedzsment megoldások*, Szeged: Primaware, 2011. pp. 314-319.

Pajor Enikő: Villanófényben a magyar olvasásfelmérésekről In: Viskolcz Noémi (szerk.): *Olvasási szokások a tizenévesek körében Szegeden 2011-ben*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, 2011. pp. 7-19.

Pajor Enikő: „Madarat tolláról...” - embert információkeresési szokásairól. A személyiség és az információkeresés közötti összefüggések In: Tóth Szergej (szerk.): *Tudományos és művészeti műhelymunkák. Új utakon a Pedagógusképző Kar című konferencia előadásai*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, 2009. pp. 258-262.

Pajor, Enikő: Un nuevo directorio temático para la accesibilidad al conocimiento de la web invisible In: Nuria Lloret Romero (szerk.): *Nuevas perspectivas para la difusión y organización del conocimiento*. Vol. 1, Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, 2009. pp. 480-487.

Pajor Enikő: Digitális forrászozaikok Pierre Lévy vitacikkének kulcsfogalmaihoz In: *Információs Társadalom*, VIII. évf. 2008. 4. sz. pp. 33-42.

Pajor Enikő: *Az Éremtani Lapok 51–100. kötetei repertóriumának mutatói*, Budapest: [Éremtani Lapok], 2008. 47 p.

Pajor, Enikő: Une technologie attractive au service de l'enseignement de la littérature hongroise In: *Une nation vivant dans sa langue. Actes du colloque international sous la direction de Mária Farkas*, Strasbourg: University Marc Bloch, 2008. pp. 95-107.

Pajor, Enikő: Una aplicación de topic map que puede ser un modelo posible In: *La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la organización del conocimiento científico = Interdisciplinarity and transdisciplinarity in the organization of scientific knowledge*, León: Universidad de León, 2007. pp. 245–252.

Pajor Enikő: Cyberkultúra = magányosan a társadalomban vagy szervezeten a hálózaton? In: T. Kiss Tamás (szerk.): *Kultúra - művészet - társadalom a globalizálódó világban. A kultúraközvetítés elmélete és gyakorlata c. 2006. március 6-8. között rendezett nemzetközi konferencia előadásai*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet, 2007. pp. 101-108.

Pajor Enikő: *Az Éremtani Lapok 51–100. köteteinek repertóriumai tartalmi ismertetéseikkel*, Budapest: [Éremtani Lapok Kiad.], 2007. 60 p

Pajor Enikő: Egy mutató - és ami kiolvasható belőle. A bajai ferencesek Historia Domusának olvasata In: Barátné Hajdu Ágnes (szerk.): „Mert a szívnek teljeségéből szól a száz”. *Könyvtártudományi tanulmányok Hajdu Géza 80. születésnapjára*, Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó - Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2007. pp. 174-186.

Pajor Enikő: Tématerkép (Topic Map) alkalmazások az interneten. 2. rész In: *Könyvtári Figyelő*, LII. évf. 2006. 4. sz. pp. 538-549.

Pajor Enikő (szerk.): *Az Internet francia szemmel. Válogatás Éric Guichard és munkatársai írásaiból*, Budapest: Könyvtári Intézet, 2005. 168 p.

Pajor Enikő: Tématerkép (Topic Map) alkalmazások az interneten. 1. rész In: *Könyvtári Figyelő*, LI. évf. 2005. 4. sz. pp. 817-830.

Pajor Enikő: Gallica. Digitalizálási program a Francia Nemzeti Könyvtárban In: *Könyvtári Figyelő*, XLVIII. évf. 2002. 1-2. sz. pp. 130-147.

Pajor Enikő: Conrad Gesnertől a virtuális Bibliotheca Universalisig In: *Könyvtári Figyelő*, XLVIII. évf. 2002. 4. sz. pp. 685-700.

Pajor Enikő: A webKat.hu fejlesztés utáni változatról In: *Könyvtári Figyelő*, XLVIII. évf. 2002. 1. sz. pp. 43-54.

Pajor Enikő: In memoriam. Kiegészítések Kőhegyi Mihály (1934-2001) szakirodalmi munkásságához (1994—2001) In: Bende Livia, Lőrinczy Gábor, Szalontai Csaba. (szerk.): *A Móra Ferenc Múzeum évkönyve. Studia Archaeologica VIII.*, Szeged: Móra Ferenc Múzeum 2002. pp. 11-16.

Pajor Enikő (közrem., mutatók): *A bajai ferencesek háztörténete. I. 1694-1840.*, Baja: Türr István Múzeum, 2000. 619 p.

Pajor Enikő: A szekszárdi Wosinsky Mór (Béri Balogh Ádám) Múzeum évkönyvének repertóriumai = Annales Musei Szekszardiensis de Wosinsky Mór (Béri Balogh Ádám) nominati. I-XX. 1970-1998 In: Gaál Attila (szerk.): *A Wosinsky Mór Múzeum évkönyve. XX.*, Szekszárd: Wosinsky Mór Megyei Múzeum, 1998. pp. 369-436.

Pajor Enikő, Kőhegyi Mihály: *Az Éremtani Lapok 1990-1998. évi folyamának (az 1-50. szám) repertóriumai és mutatói*, Nagykovácsi: Szilágyi Mihály, Zombori Lajos, [1999]. 62, 47 p.

Pajor Enikő, Kőhegyi Mihály: Válogatás a cigányság szakirodalmából. Annotált bibliográfia és kalauz a hagyományos és internetes források használatához In:

Hajdu István, Raicsné Horváth Anikó, Sztanáné Babits Edit (szerk.): *Ha fogod a kezem... Szemelvények és részletek az I. Országos Ciganológiai Diákkonferencia tanulmányaiból és előadásaiból*, [Kecskemét]: Bács-Kiskun Megyei Önkormányzat, [1998]. pp. 160-197.

Pajor Enikő: Az *Ártér* folyóirat 1-8. évfolyamának (1990-1997/I.) összesített mutatója In: *Ártér*, VIII. évf. 1997. 1. sz. pp. 65-95.

Pajor Enikő: A malakológus Richnovszky Andor. Bibliográfia In: *Ártér*, V. évf. 1995. 1-2. sz. pp. 11-26.

Pajor Enikő (közrem., mutatók): *A Miasszonyunkról nevezett Kalocsai Szegény Iskolanővérek bajai iskoláiban vezetett krónika 1936-1948.*, Baja: Türr István Múzeum, 1995. 161 p.

Pajor Enikő (összeáll., szerk.): *Kőhegyi Mihály munkássága. Bibliográfia*, Kecskemét: Bács-Kiskun Megyei Önkormányzat Múzeumi Szervezete, 1994. 185 p.

Pajor, Enikő: *Constitution d'un fichier d'autorité des vedettes matieres. Problèmes théoriques des vedettes matieres liés au langage en utilisant le fichier d'autorité d'un système intégré*, Lyon: ENSSIB - Bibliothèque Municipale, 1992. 80, 30 p.

Pajor Enikő: Referenz kérdés vagy csak érdekes téma? Mi így tanuljuk a könyvtári tájékoztatást In: *Módszertani Közlemények*, XXXI. évf. 1991. 3. sz. pp. 185-188.

Pajor Enikő (közrem., mutatók): *Historia Domus Bajensis. Chronik des Franziskanerkonvents in Baja*. Bd. 1. 1694-1840., Baja: Türr István Museum, 1991. 616 p.

Pajor Enikő (közrem., mutatók): *Fülep Lajos és Kner Imre levelezése*, Gyula: Békés Megyei Levéltár, 1990. 291 p.

Pajor Enikő: Könyvtároskép tegnap, ma, holnap In: *Tolnai Könyvtáros*, XXI. évf. 1990. 1-2. sz. pp. 11-17.

Pajor Enikő: Adalékok Eötvös József és Baja kapcsolatához. Ismeretlen dokumentumok az MTA Kézirattárában In: Richnovszky Andor, Varsányi György (szerk.): *Eötvös József Tanítóképző Főiskola Tudományos Közleményei*, Baja: Eötvös József Tanítóképző Főiskola, 1988. pp. 59-64.

Pajor Enikő (közrem., mutatók): *Móra Ferenc családi levelezése*, Kecskemét: Katona Múzeum, 1987. 386 p.

Pajor Enikő: Egy jeles bibliofil és ex librisei [Gróf Apponyi Sándor] In: *Tolnai Könyvtáros*, XVII. évf. 2. sz. 1986. pp. 38-41.

Pajor Enikő: Néhány gondolat a kiegészítő könyvtári szakkollégiumi képzésről In: *Tolnai Könyvtáros*, XVII. évf. 1. sz. 1986. pp. 37-41.

PATKÓSNÉ HANESZ ANDREA

Bozsó Renáta, Patkósné Hanesz Andrea: Szegedi andragógus hallgatók információs műveltsége In: Lőrincz Ildikó (szerk.): *XVI. Apáczai Napok 2012. Nemzetközi tudományos konferencia. Szolidaritás és párbeszéd a nemzedékek között*, Győr: Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar, 2013. pp. 20-27.

Bozsó Renáta, Patkósné Hanesz Andrea: Tizenévesek és az olvasás In: Lőrincz Ildikó (szerk.):

XV. Apáczai Napok 2011. Nemzetközi tudományos konferencia. A gazdasági és társadalmi átalakulás perspektívái Magyarországon, Győr: Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar, 2012. pp. 97-102.

Barátné Hajdu Ágnes, Patkósné Hanesz Andrea: A speciális kollégiumok szerepe a könyvtárpedagógia-tanár képzésben In: Bencéné Fekete Andrea (szerk.): *Lehetőségek és alternatívák a Kárpát-medencében. Az I. Kárpát-medencei Nemzetközi Módszertani Konferencia*, Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, 2011. pp. 62-68.

Cs. Bogyó Katalin, Patkósné Hanesz Andrea: Varázsnap az Iskolai Könyvtárak Világnapján In: Dömsödy Andrea (szerk.): *Iskolai könyvtári projektek, programok*, Budapest: Könyvtárostánárok Egyesülete, 2011. pp. 61-87.

Patkósné Hanesz Andrea: Kovács Máté és a tehetséggondozás In: *Könyvtári Figyelő*, LVI. évf. 2010. 2. sz. pp. 269-276.

Patkósné Hanesz Andrea: A tanító új kompetenciái és esélyteremtő szerepe a forrásalapú oktatás terén In: Káich Katalin, Czékus Géza (szerk.): *A tanítóképzés jövőképe. A nemzetközi tudományos konferencián elhangzott munkák gyűjteménye*, Szabadka: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 2009. pp. 561-569.

Patkósné Hanesz Andrea: Beszámoló a Kovács Mátéval kapcsolatos legújabb kutatásokról In: Hangodi Ágnes (szerk.): *A jövő a múlt és a jelen egységére épül. Emlékkötet a száz esztendeje született Kovács Máté tiszteletére*, Debrecen: Debreceni Egyetem Egyetemi és Nemzeti Könyvtár, 2007. pp. 194-206.

Patkósné Hanesz Andrea: Kovács Máté kéziratok hagyatékából. Egy emberjelölt meglátásai. 1927. Gondolat-szilánkok egy emberjelölt életkönyvének a margójáról. 1927. Novellák, novella-vázlatok. 1929-1935. In: Hangodi Ágnes (szerk.): *A jövő a múlt és a jelen egységére épül. Emlékkötet a száz esztendeje született Kovács Máté tiszteletére*, Debrecen: Debreceni Egyetem Egyetemi és Nemzeti Könyvtár, 2007. pp. 241-268.

Patkósné Hanesz Andrea: Kovács Máté könyvtárpolitikai tevékenysége az Országos Könyvtárügyi Tanács és az Országos Könyvtárügyi és Dokumentációs Tanács tükrében In: Hangodi Ágnes (szerk.): *A jövő a múlt és a jelen egységére épül. Emlékkötet a száz esztendeje született Kovács Máté tiszteletére*, Debrecen: Debreceni Egyetem Egyetemi és Nemzeti Könyvtár, 2007. pp. 27-37.

Patkósné Hanesz Andrea: Kovács Máté kultúraelméletének és -gyakorlatának hatása a közművelődésre In: T. Kiss Tamás (szerk.): *Kultúra - művészet - társadalom a globalizálódó világban. A kultúraközvetítés elmélete és gyakorlata c. 2006. március 6-8. között rendezett nemzetközi konferencia előadásai*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet, 2007. pp. 109-115.

Patkósné Hanesz Andrea: A könyvtári honlapok elemzésének, minőségének fontossága az információs társadalomban In: Barátné Hajdu Ágnes (szerk.): *„Mert a szívnek teljességéből szól a száj”*. Könyvtártudományi tanulmányok Hajdu Géza 80. születésnapjára, Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó - Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2007. pp. 232-241.

Patkósné Hanesz Andrea, T. Molnár Gizella: *Válogatott írások Hajós közművelődésének évtizedeiből. 1973-2006*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Közművelődési Tanszék, 2007.

Patkósné Hanesz Andrea: Kovács Máté a magyar könyvtárügy fejlesztésének egyik meghatározó alakja In: *Könyv Könyvtár Könyvtáros*, XV. évf. 2006. 8. sz. pp. 47-57.

Krasznai Márta, Patkósné Hanesz Andrea, Kürti Éva: Az OCLC-vel kezdődött. Tízéves az OSZK együttműködése az OCLC könyvtárközi kölcsönzési rendszerével In: *Tudományos és műszaki Tájékoztatás*, LII. évf. 2005. 10. sz. pp. 463-474.

Patkósné Hanesz Andrea: Az iskolai könyvtáros ismeretek oktatása a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Karán In: Celler Zsuzsanna [et al.] (szerk.): *A könyvtár- és információtudományi képzés helyzete és jövője*, Budapest: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 2005. pp. 98-103.

Patkósné Hanesz Andrea: Hagyományok Pitvaroson és Gútán. 2. rész In: *Marosvidék*, III. évf. 2002. 1. sz. pp. 40-43.

Patkósné Hanesz Andrea: Hagyományok Pitvaroson és Gútán. 1. rész In: *Marosvidék*, II. évf. 2001. 3. sz. pp. 52-55.

SÜTŐ ERIKA

Sütő Erika: Valóságértelmezés és identitásformálás magyarórán In: Szirmai Éva, Újvári Edit (szerk.): *Az identitás szemiotikája. Tanulmányok*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet, 2011. pp. 56-64.

Sütő Erika: Ideológia, hatalom és oktatás In: Galgóczi László, Vass László (szerk.): „*A word elszáll...*”. *Emlékezés Csefkó Gyula halálának 50. évfordulójára tiszteletére. Tanulmányok*, Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2006. pp. 127-134.

Sütő Erika: A nemekkel kapcsolatos sztereotípiák a Hét Nap című hetilapban In: Galgóczi László, Vass László (szerk.): *A mondat kaland. Hetven tanulmány Békeési Imre 70. születésnapjára*, Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2006. pp. 339-344.

SZIRMAI ÉVA

Szirmai Éva: „Áll egy ifjú nyírfa...”. Az orosz festészeti és irodalmi tájkép jelei In: Balázs Géza, Pölcz Ádám (szerk.): *Tájszemiotika*, Budapest: Magyar Szemiotikai Társaság, 2015. pp. 129-138.

Szirmai Éva: Ami változik, és ami nem... (A hatalom terei. Sztálin és Luzskov Moszkvája) In: Gaál Zsuzsanna (szerk.): *Nyelvészet, művészet, hatalom. Írások Tóth Szergej tiszteletére*, Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó - Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2015. pp. 177-188.

Szirmai Éva: Lokalitás a globális térben – avagy létezik-e szegedi identitás In: Szirmai Éva, Újvári Edit (szerk.): *A csoportidentitás szemiotikája*, Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó - Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2015. pp. 123-138.

Szirmai Éva: Személyes - emlékezet - politika. A hatalmi emlékezet és a civil kontroll viszonya a városi térben In: Lőrincz Ildikó (szerk.): *XVIII. Apáczai-napok. Tudományos Konferencia. Quid est veritas? (Jn 18,38). Teóriák, hipotézisek és az igazság viszonya*, Győr; Sopron: Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar - Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, 2015. pp. 57-62.

Szirmai Éva: A név hatalma – a hatalom nevei In: Bauko János, Benyovszky Krisztián (szerk.): *A nevek szemiotikája*, Nyitra - Budapest: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kar - Magyar Szemiotikai Társaság, 2014. pp. 41-54.

Szirmai Éva: Ikonok temetése. A közép- és tömegkultúra lázadása (poszter) In: Tóth Szergej (szerk.): *Társadalmi változások - nyelvi változások. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a Kárpát-medencében*, Szeged: Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete - Szegedi Egyetemi Kiadó - Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2013. pp. 465-473.

Szirmai Éva: Képet alkotunk. A mitikus emlékezetmód jelei gyermekrajzokban In: Pölcz Ádám (szerk.): *Emlékezet. Ünnepe-fesztivál*, Budapest: Magyar Szemiotikai Társaság, 2013. pp. 71-79.

Szirmai Éva: A város teste. Az orosz avantgárd városképe In: Balázs Géza (szerk.): *A test szemiotikája. Testjelek a mindennapokban és a művészetben*, Budapest: Magyar Szemiotikai Társaság, 2013. pp. 152-161.

Szirmai Éva: Médiavacsorák In: Balázs Géza, Veszelszky Ágnes (szerk.): *Gasztszemiotika. Az étkezés jelei*, Budapest: Eötvös Lóránt Tudományegyetem Eötvös Kiadó, 2012. pp. 129-138.

Nagy Angelika, Szirmai Éva: Egyenlő eséllyel kisebbségben? Egy határokon átnyúló regionális képzés kísérlete és gyakorlata In: Lőrincz Ildikó (szerk.): *Európaiság, magyarság Közép-Európában*, Győr: Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar, 2011. pp. 452-458.

Farkas Éva, Szirmai Éva, Újvári Edit (szerk.): *A sokszínű tehetség. A SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet OTDK-s hallgatóinak pályamunkái*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet, 2011. 125 p.

Szirmai Éva: *Ünnep – emlékezet – hatalom. Politikai ünnepek jelentésváltozásai*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet, 2011. 209 p.

Szirmai Éva: Zászlóra tűzött identitás. Nemzeti jelképek és identitáskonstrukciók In: Szirmai Éva, Újvári Edit (szerk.): *Az identitás szemiotikája. Tanulmányok*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet, 2011. pp. 189-200.

Szirmai Éva: Kinek és minek tanítunk médiát? In: Juhász Erika, Szabó Irma (szerk.): *Nemzetnevelés, felnőttnevelés, közművelődés*, Debrecen: Csokonai Kiadó, 2010. pp. 408-415.

Szirmai Éva: „A szerelem szárnyán...”. Utazás a szerelmes regény körül In: Balázs Géza, H. Varga Gyula (szerk.): *Az utazás szemiotikája*, Budapest - Eger: Magyar Szemiotikai Társaság - Líceum Kiadó, 2010. pp. 378-387.

Szirmai Éva: A Gutenberg-galaxis és a kibertér között In: *Kultúra és Közösség*, XIII. évf. 2009. 2. sz. pp. 69-76.

Szirmai Éva: Ikonok temetése. A közép- és tömegkultúra lázadása In: Balázs Géza, H. Varga Gyula (szerk.): *Ikonikus fordulat a kultúrában*, Budapest - Eger: Magyar Szemiotikai Társaság - Líceum Kiadó, 2009. pp. 141-152.

Szirmai Éva, Újvári Edit (szerk.): *Nemzetiségi – nemzeti – európai identitás. Konferencia. Az SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézetében 2008. november 12-13-án tartott konferencia előadásai*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet, 2009. [CD]

Szirmai Éva: A reneszánsz ünnep reneszánsza (?) In: Lőrincz Ildikó (szerk.): *XII. Apáczai-napok Nemzetközi tudományos Konferencia. 2008. A reneszánsz értékei, az értékek reneszánsza*, Győr: Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar, 2009. pp. 667-672.

Szirmai Éva: Terekbe zárva. A fizikai tér mint a hatalmi emlékezet eszköze In: Tóth Szergej (szerk.): *Tudományos és művészeti műhelymunkák. Új utakon a Pedagógusképző Kar című konferencia előadásai*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, 2009. pp. 302-307.

Szirmai Éva: Helyi ünnep – kitalált ünnep. A nemzeti/nemzetiségi identitás kutatásának egy lehetséges iránya In: Lőrincz Ildikó (szerk.): *Értékkörzés és értékteremtés XI. Apáczai Napok Tudományos Konferencia*, Győr: Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar, 2008. pp. 688-696. [CD]

Szirmai Éva: Tanuljunk gyorsan, könnyen ünnepelni. A hatalmi emlékezet tárgyasulása ünnepi forgatókönyvekben In: Juhász Erika (szerk.): *Andragógia és*

közművelődés. A 2006. szeptember 26-27-ei Durkó Máttyás Konferencia és Jubileumi Szakmai Találkozó konferenciakötete, Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 2008. pp. 384-389.

Szirmai Éva: Politikai ünnepeink „eredetmítoszai” In: Lőrincz Ildikó (szerk.): *X. Apáczai-napok 2006. Hagyomány és fejlődés*, Győr: Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar, 2007. pp. 190-197.

Szirmai Éva: Utópia emlékezete In: T. Kiss Tamás (szerk.): *Kultúra - művészet - társadalom a globalizálódó világban. A kultúráközvetítés elmélete és gyakorlata c. 2006. március 6-8. között rendezett nemzetközi konferencia előadásai*, Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2007. pp. 127-138.

Szirmai Éva: Egy-(két) antológia ürügyén In: *Kultúra és Közösség*, III. évf. 2006. 1. sz. pp. 41-48.

Szirmai Éva (szerk.): *Harminc éve a közművelődésért. A SZTE JGYTFK Közművelődési Tanszékének ünnepi kiadványa*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2006. [CD]

Szirmai Éva: *A sajtóműfajok elmélete. A Közművelődés Tanszék média szakirányú képzésében részt vevő III. és IV. éves hallgatók számára*, Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, 2005. 150 p.

Szirmai, Éva: Лирическое самовоспроизводство как прием создания циклов в творчестве Маяковского In: *Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae. Dissertationes Slavicae = Slavistische Mitteilungen = Materialy i soobšeniâ po slavânovedeniû. Sectio Historiae Litterarum XV.*, Szeged: Institutum Philologiae Rossicae in Universitate de Attila József Nominata, 1982. pp. 149-162.

Szirmai Éva: Elégia. Versértelmezési kísérlet In: Szigeti Lajos Sándor (szerk.): *Lelkedet érzed... Dolgozatok József Attiláról*, Szeged: József Attila Tudományegyetem Bölcsészettudományi kar, 1981. pp. 7-23.

SZÚCS NORBERT

Fejes József Balázs, Szűcs Norbert, Kelemen Valéria: A pedagógusképzés és a hátránykompenzálás összekapcsolása. A Motiváció Hallgatói Mentorprogram In: Pusztai Gabriella, Ceglédi Tímea (szerk.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*, Debrecen: Partium Könyvkiadó - Personal Problems Solution - Új Mandátum Könyvkiadó, 2015. pp. 269–275.

Fejes, József Balázs, Szűcs, Norbert, Kelemen, Valéria: Possible Benefits of Linking Teacher Education with Disadvantage Compensation. The Example of the Motivation Student Mentoring Program In: Pusztai Gabriella, Ceglédi Tímea (szerk.): *Professional Calling in Higher Education. Challenges of Teacher Education in the Carpathian Basin*, Debrecen: Partium Press - Personal Problems Solution - Új Mandátum Könyvkiadó, 2015. pp. 160–166.

Fejes, József Balázs, Kelemen, Valéria, Szűcs, Norbert: *The model of Motivation Student Mentoring Program. Guidelines for the realisation of disadvantaged compensation programs with the involvement university students*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet, Szeged, 2014. 59 p.

Fejes József Balázs, Kelemen Valéria, Szűcs Norbert: *A Motiváció Hallgatói Mentorprogram modellje. Útmutató felsőoktatási hallgatók részvételével szervezett hátránykompenzáló programok megvalósításához*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet, 2014. 117 p.

Fejes, József Balázs, Kelemen, Valéria, Szűcs, Norbert: *Parent mentoring to prevent transmission of social disadvantage*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, 2013. 89 p.

Fejes József Balázs, Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*, Szeged: Belvedere Meridionale, 2013. 223 p.

Fejes József Balázs, Kelemen Valéria, Szűcs Norbert: *Szülők mentorálása a hátrányos helyzet átörökítésének megelőzése érdekében*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, 2013. 93 p.

Szűcs Norbert: A Vásárhelyi modell. Egy sikeres deszegregációs intézkedés bemutatása In: Benedek Dániel, Vadász Viola (szerk.) *Perspektívák a neveléstudományban. Válogatás a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola kutatóinak írásaiból*, Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar "Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola - Virágmandula, 2012. pp. 253-271.

Nagy, Gábor Dániel, Szűcs, Norbert: Integrated Education. A Way Out of Segregation for Roma Citizens of Europe In: Szilágyi Tamás (szerk.): *A régiók Európájától a lisszaboni szerződésig. Változó polgárság az Európai Unióban*, Szeged: Eurotender Egyesület, 2011. pp. 2-35.

Szűcs Norbert: Magyar-román határ menti térség In: Forray R. Katalin, Híves Tamás (szerk.): *Oktatás a határokon mentén*, Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2011. pp. 140-148.

Andl Helga, Szűcs Norbert: Halmozottan hátrányos helyzet és beiskolázás In: Albert Gábor (szerk.): *Az óvodapedagógiától az andragógiáig. Képzés és Gyakorlat Konferencia III.*, Kaposvár: Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar, 2010. pp. 189-203.

Szűcs Norbert, Fejes József Balázs: A deszegregációs intézkedéseket támogató Hallgatói Mentorprogram lehetőségei a pedagógusképzésben In: Albert Gábor (szerk.): *Az óvodapedagógiától az andragógiáig. Képzés és Gyakorlat Konferencia III.*, Kaposvár: Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar, 2010. pp. 113-125.

Szűcs Norbert: A közoktatási deszegregáció feltételrendszere Magyarországon In: Jancsák Csaba, Nagy Gábor Dániel, Pászka Imre (szerk.): *Állandó párbeszédben. A szegedi műhely tisztelgése Utasi Ágnesnek*, Szeged: Belvedere Meridionale - Dél-Alföldi Regionális Társadalomtudományi Kutatási Egyesület - Dél-Alföldi Regionális Társadalomtudományi Kutatási Egyesület, 2010. pp. 254-279.

Szűcs Norbert: A pályaaorientáció és a szakképzés hatékonysága In: Benedek András (szerk.): *A szakképzés és a felnőttképzés fejlesztése. Tények és tendenciák*, Budapest: Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, 2010. pp. 339-362.

Szűcs Norbert: A területi identitás szerepe az európai polgárság eszméjének erősítésében. Új horizontok a tiszazugi identitás kiterjesztésében In: Imre Pászka (szerk.): *Youth in Civil Europa Conference 2. New horizons in strengthening European Citizenship*, Szeged: DARTKE - Dél-Alföldi Regionális Társadalomtudományi Kutatási Egyesület, 2010. pp. 87-98.

Andl Helga, Kóródi Miklós, Szűcs Norbert, Vég Zoltán Ákos: Regisztráció, közzethatár, előnyben részesítés In: *Esély*, XXI. évf. 2009. 3. sz. pp. 38-73.

Fejes József Balázs, Szűcs Norbert: Hallgatói Mentorprogram. A szegedi deszegregációt támogató pilot program első évének tapasztalatai In: *Új Pedagógiai Szemle*, LIX. évf. 2009. 2. sz. pp. 61-75.

Fejes József Balázs, Szűcs Norbert: Hátránykompenzálás és szakmai identitás. Hátrányos helyzetű fiatalokat támogató mentorprogram hatása a pedagógussá válás folyamatára In: Jancsák Csaba (szerk.): *Pillanatfelvételek a Kárpát-medencei ifjúságról. Ifjúságszociológiai tanulmányok*, Szeged: Belvedere Meridionale, 2009. pp. 89-102.

Nagy Gábor Dániel, Szűcs Norbert: Diákmunka. Biztos Út a Munkaerőpiacra?! Fiatalok munkatapasztalat szerzéssel kapcsolatos stratégiái In: Jancsák Csaba (szerk.): *Fiatalok a Kárpát-medencében. Mozaikok az ifjúság világáról*, Szeged: Belvedere Meridionale, 2009. pp. 151-175.

Szűcs Norbert: A bevándorlók beilleszkedésének segítése a diszkrimináció leküzdésével. A projekt leírása In: Nagy Terézia (szerk.): *A bevándorlók beilleszkedésének segítése a diszkrimináció leküzdésével*, Szeged: Dél-Alföldi Regionális Társadalomtudományi Kutatási Egyesület - Dél-Alföldi Regionális Társadalomtudományi Kutatási Egyesület, 2009. pp. 7-13.

Szűcs Norbert: Létezik-e Tiszazugi identitás? A területi identitás kutatásának elméleti keretrendszere és módszertana – egy tiszazugi identitás-vizsgálat kapcsán In: *Nemzetiségi – nemzeti – európai identitás. Konferencia. Az SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézetében 2008. november 12-13-án tartott konferencia előadásai*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet, 2009. pp. 72-83. [CD]

Szűcs Norbert, T. Molnár Gizella: Pillanatfelvétel - az andragógiai BA-képzés első 3 évéről In: *Kultúra és Közösség*, XIII. évf. 2009. 2. sz. pp. 21-26.

Szűcs Norbert: A tervezéstől a sorsolásig. A beiskolázással kapcsolatos eljárásrendre vonatkozó rendelkezések gyakorlati megvalósulása a szegedi deszegregációs folyamat során In: Jancsák Csaba, Nagy Gábor Dániel, Szűcs Norbert (szerk.): *Céhem vándorkönyvei. Tanulmányok a 60 éves Pászka Imre tiszteletére*, Szeged: Belvedere Meridionale, 2009. pp. 129-144.

Andl Helga, Boros Julianna, Szűcs Norbert: A francia felsőoktatási rendszer. Történeti vázlat a középkori egyetemtől a Sorbonne Nyilatkozatig In: Forray R. Katalin [et al.] (szerk.): *„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola Évkönyve 2008*, Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, 2008. pp. 17-32.

Nagy Gábor Dániel, Szűcs Norbert: Student work. A sure way to labour market? In: Pongrácz László (szerk.): *Labour Research Projects designed to promote employment. Research Yearbook Vol. IV.*, Budapest: Országos Foglalkoztatási Közalapítvány, 2008. pp. 120-129.

Szűcs Norbert: Kvalitatív technikák a deszegregáció szolgálatában. Módszertani összefoglaló egy bezárásra kerülő, szegregáló iskola érdekhálójának a vizsgálatáról In: Zámolyi Ferenc Gábor, Szilágyi Tamás (szerk.): *Társadalom és épített környezet. Válogatott tanulmányok a társadalomtudományok, a néprajz és az építészet területéről = Gesellschaft und Gebaute Umwelt. Ausgewählte Beiträge aus der Sozialwissenschaft*, Szeged - Wien: Dél-Alföldi Regionális Társadalomtudományi Kutatási Egyesület - Dél-Alföldi Regionális Társadalomtudományi Kutatási Egyesület, 2007. pp. 41-52.

Nagy Gábor Dániel, Szűcs Norbert: A politikai participáció és a társadalmi tőke, valamint a kapcsolathálózatok összefüggései In: S. Szabó Péter (szerk.): *Pécsi politikai tanulmányok III.*, Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Politikai Tanulmányok Tanszék, 2006. pp. 121-136.

Szűcs Norbert: A halállal kapcsolatos szokások az apátfalvi cigányok körében In: Barna Gábor, Mód László, Simon András (szerk.): *„Szent ez a föld...” Néprajzi írások az Alföldről*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Néprajzi és Kulturális Antropológiai Tanszék, 2005. pp. 188-198.

Szűcs Norbert: A cigányokkal kapcsolatos társadalmi távolság mértéke a szegedi középiskolás fiatalok körében In: Gábor Kálmán, Jancsák Csaba (szerk.): *Iffúsági korszakváltás. Ifjúság az új évezredben*, Szeged: Belvedere Meridionale, 2004. pp. 166-175.

Szűcs Norbert: A cigányokkal kapcsolatos társadalmi távolság mértéke a szegedi lakosság körében In: Pászka Imre (szerk.): *A látóhatár mögött. Szociológiai tanulmányok*, Szeged: Belvedere Meridionale, 2004. pp. 197-218.

Szűcs Norbert: Az Óperenciás-tengeren is túl... Magyar au pair-ek Nyugat-Európában In: Pászka Imre (szerk.): *A látóhatár mögött. Szociológiai tanulmányok*, Szeged: Belvedere Meridionale, 2004. pp. 141-196.

Szűcs Norbert: A cigányság szociológiai szakirodalma a rendszerváltás utáni Magyarországon In: Pászka Imre, Szűcs Norbert (szerk.): *Kisebbségszociológia 1990-2002. Bibliográfia és tanulmánygyűjtemény*, Szeged: Belvedere Meridionale, 2003. pp. 65-106.

T. MOLNÁR GIZELLA

T. Molnár Gizella: Ünnepek, ünneplés, ünnepkultúra In: Takács Zoltán, Ricz András (szerk.): *Regionális kaleidoszkóp*, Szabadka: Regionális Tudományi Társaság, 2014. pp. 293-303.

T. Molnár Gizella: Asszimiláció és nemzetiségpolitika In: Káich Katalin, Takács Márta (szerk.): *Évkönyv 2010. Tanulmánygyűjtemény*, Szabadka: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 2011. pp. 107-117.

T. Molnár, Gizella: Sprachverlust und Geschichte. Reflexionen über Gründe der Assimilation der deutschen Minderheit in Ungarn In: Drahotová Szabó Erzsébet, Proszta Eszter (szerk.): *Über Sinn oder Unsinn von Minderheiten-Projekten. Konferenzband des Lehrstuhls für Deutsch als Minderheitenkultur an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät „Gyula Juhász“ der Universität Szeged*, Szeged: Grimm Könyvkiadó, 2011. pp. 279-293.

T. Molnár Gizella: Tisza-parti Göttinga? Klebelsberg kultúrpolitikájának hatása a szegedi identitás alakulására In: Szirmai Éva, Újvári Edit (szerk.): *Az identitás szemiotikája. Tanulmányok*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet, 2011. pp. 201-215.

T. Molnár Gizella: A népművelőtől az andragógusig. A hallgatónak közvetített ismeretek tartalmi változásai In: Juhász Erika, Szabó Irma (szerk.): *Nemzetnevelés, felnőttnevelés, közművelődés*, Debrecen: Csokonai Kiadó, 2010. pp. 288-303.

T. Molnár Gizella: A tanárképző főiskola szegedi megnyitása In: Kiss Róbert Károly, Vajda Tamás (szerk.): *Az Állami Polgári Tanárképző Főiskola története (1928–1947)*, Szeged: Belvedere Meridionale, 2010. pp. 77-87.

T. Molnár Gizella: Eötvös József, a modern tanítóképzés megteremtője In: Bayerle Alajos, Czékus Géza (szerk.): *A tanítóképzés jövőképe. Tantervi változások a magyarországi tanítóképzés gyakorlati képzéseiben*, Szabadka: Forum Könyvkiadó, 2009. pp. 377-385.

T. Molnár Gizella: Esélyegyenlőség és felnőttképzés In: *Kultúra és Közösség*, XIII. évf. 2009. 2. sz. pp. 34-39.

T. Molnár Gizella: A nemzetiségi identitás a népszámlálások tükrében In: Szirmai Éva, Újvári Edit (szerk.): *Nemzetiségi – nemzeti – európai identitás. Konferencia. A SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézetében 2008. november 12-13-án tartott konferencia előadásai*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet, 2009. [CD]

T. Molnár Gizella: Nemzetiségi identitás és mindennapi kultúra In: Tóth Szergej (szerk.): *Tudományos és művészeti műhelymunkák. Új utakon a Pedagógusképző Kar című konferencia előadásai*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, 2009. pp. 277-283.

T. Molnár Gizella: A továbbképzés lehetőségei az esélyegyenlőség erősítésében In: Káich Katalin (szerk.): *A tehetség gondozástól az élethosszig tartó tanuláshig*, Újvidék: Fórum, 2009. pp. 225-235.

T. Molnár, Gizella: Der Tschechoslowakisch-ungarische und die Aussiedlung der Deutschen In: Hirtlová Petra (szerk.): *Menšiny a integrující se Evropa. Nezávislé centrum pro studium politiky*, Kolin: Nezávislé Centrum pro Studium Politiky, 2009. pp. 274-290.

T. Molnár Gizella: A kultúraközvetítő szakemberek identitásának változásai In: Juhász Erika (szerk.): *Andragógia és közművelődés. A 2006. szeptember 26-27-ei Durkó Mátyás Konferencia és Jubileumi Szakmai Találkozó konferenciakötete*, Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 2008. pp. 527-535.

T. Molnár Gizella: Identitás és mindennapi kultúra In: Lőrincz Ildikó (szerk.): *X. Apáczai- napok 2006. Hagyomány és fejlődés*. 2. köt., Győr: Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar, 2007. pp. 210-218.

T. Molnár Gizella: A kultúraközvetítő szakemberképzés Szegeden In: T. Kiss Tamás (szerk.): *Kultúra - művészet - társadalom a globalizálódó világban: A kultúraközvetítés elmélete és gyakorlata c. 2006. március 6-8. között rendezett nemzetközi konferencia előadásai*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet, 2007. pp. 135-142.

T. Molnár Gizella: Asszimiláció és nemzetiségpolitika In: *Kultúra és Közösség*, X. évf. 2006. 1. sz. pp. 67-74.

T. Molnár, Gizella: Kultúra, materinský jazyk, identita. (O príčinách asimilácie minorít žijúcich v Maďarsku) In: Gyivicsán Anna, Tóth Alexander Ján, Hornokné Uhrin Erzsébet (szerk.): *Kultúra, jazyk a história Slovákov v Maďarsku. Materiály z jubilejnej interdisciplinárnej medzinárodnej vedeckej konferencie z príležitosti 15. výročia založenia Výskumného ústavu Slovákov v Maďarsku*, Békéscsaba: Vyskumny ústav Slovákov v Madarsku, 2006. pp. 86-94.

T. Molnár Gizella: Egyesületek a polgári korban Kiskunhalason In: Ö. Kovács József, Szakál Aurél (szerk.): *Kiskunhalas története 3. Tanulmányok Kiskunhalasról a 19-20. századból*, Kiskunhalas: Kiskunhalas Város Önkormányzata, 2005. pp. 349-400.

T. Molnár Gizella: *Kollektív bűnösség? A német nemzetiség a Duna-Tisza közén a második világháború után*, Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2005. 179 p.

T. Molnár, Gizella: Language Loss and History. Thoughts on the Causes of the Assimilation of Ethnic Germans in Hungary In: *Studia Universitatis Babes-Bolyai Philologia*, VI. évf. 2005. 3. sz. pp. 137-149.

T. Molnár, Gizella: „Маленький робот” (Привлечение к коллективной ответственности немецкого национального меньшинства Венгрии; принудительные работы в Советском Союзе) In: Krékits József (fel. szerk.): *Slavica Szegediensia. Cikk- és tanulmánygyűjtemény V.*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar, 2005. pp. 205-214.

- T. Molnár Gizella (szerk.): *Bevezetés az emberi kommunikáció történetébe. Szöveggyűjtemény*, Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2003. 73 p.
- T. Molnár Gizella, Lengyel Sándorné: *Kommunikáció és protokoll a gyakorlatban*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar, 2003. 177 p.
- T. Molnár Gizella: Közművelődési szakemberképzés főiskolai szinten In: Török József (szerk.): *IV. Közművelődési Nyári Egyetem. Szeged, 2002. július 1-5. A szükséges tudás*, Szeged: Csongrád Megyei Közművelődési Tanácsadó Központ, 2003. pp. 28-34.
- T. Molnár Gizella: A kiskunhalasi izraelita egyesületek In: Szakál Aurél (szerk.): *„... legyen világosság”. Emlékkönyv a kiskunhalasi Izraelita Hitközség 150. évfordulójára*, Kiskunhalas: Kiskunhalasi Izraelita Hitközség - Thorma János Múzeum, 2001. pp. 187-203.
- T. Molnár Gizella: A közművelődési szakemberek képzése a SZTE JGYTF Kara Közművelődési Tanszékén 1975-2000 In: *Kultúra és Közösség*, IV. évf. 2000. 2-3. sz. pp. 121-135.
- T. Molnár Gizella: A kultuszminiszter. Portrévázlat gróf Klebelsberg Kunóról. 1. rész In: *Szeged*, XII. évf. 2000. 11. sz. pp. 6-14.
- T. Molnár Gizella: A kultuszminiszter. Portrévázlat gróf Klebelsberg Kunóról. 2. rész In: *Szeged*, XII. évf. 2000. 12. sz. pp. 12-21.
- T. Molnár Gizella: Közművelődési Tanszék In: Békési Imre, Pitrik József (szerk.): *Szegedi Tanárképző Főiskola 1873-1998. Tanszéktörténet*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, 1999. pp. 54-63.
- T. Molnár Gizella: A magyarországi németek kollektív felelősségre vonása és a migráció összefüggései In: Juhász Antal (szerk.): *Migráció és anyagi kultúra a Duna-Tisza közén*, Szeged: József Attila Tudományegyetem Néprajzi Tanszék, 1999. pp. 124-146.
- T. Molnár Gizella: Iskolareformok, polgári iskola és polgári iskolai tanárképzés Klebelsberg kultúrpolitikájában In: Apróné Laczó Katalin [et al.] (szerk.): *Szegedi Tanárképző Főiskola. 1873-1998. Történet. Almanach*, Szeged: Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, 1998. pp. 76-89.
- T. Molnár Gizella: Portrévázlat gróf Klebelsberg Kunóról In: Blazovich László (szerk.): *Tanulmányok Csongrád megye történetéből XXVI.*, Szeged: Csongrád Megyei Levéltár, 1998. pp. 176-204.
- T. Molnár Gizella: „A kő marad...”. Be- és kitelepítések Hajóson = „Der Grundstein bleibt...”. Ein- und Aussiedlungen in Hajos, Kalocsa: Német Kisebbségi Önkormányzat, 1997. 354 p.
- T. Molnár Gizella: Változások Szeged kulturális életében az 1920-as években In: Blazovich László (szerk.): *Tanulmányok Csongrád megye történetéből XXIV.*, Szeged: Csongrád Megyei Levéltár, 1997. pp. 62-87.

Sodrásban

T. Molnár Gizella: Szeged kulturális élete Klebelsberg idején In: Klebelsberg Éva (szerk.): *Klebelsberg 120*, Budapest: Klebelsberg Kuno Alapítvány, 1995. pp. 19-28.

T. Molnár Gizella: A polgári iskolai tanárképzés és annak reformja In: Klebelsberg Éva (szerk.): *Gróf Klebelsberg Kuno emlékezete 1994*, Budapest: Klebelsberg Kuno Alapítvány, 1994. pp. 28-39.

T. Molnár Gizella (szerk.): *Klebelsberg az iskolaépítő. Válogatás Klebelsberg Szegedhez kapcsolódó írásaiból*, Szeged: Szent Gellért Kiadó, 1992. 135 p.

ÚJVÁRI EDIT

Újvári Edit: Individuum és/vagy csoport a kortárs képzőművészetben. Csoport-identitás a Szög-Art csoportban In: Szirmai Éva, Újvári Edit (szerk.): *A csoport-identitás szemiotikája*, Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó - Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2015. pp. 181-193.

Újvári Edit: „Jelet hagyni”. *Vizuális alkotások és rítusok szemiotikai elemzése*, Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó - Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2015. 432 p.

Újvári Edit: A mémelmélet – hipotézis és/vagy teória a kultúraelméletben In: Lőrinc Ildikó (szerk.): *Quid est veritas? Teóriák, hipotézisek és az igazság viszonya. A XVIII. Apáczai-napok Konferencia tanulmánykötete*, 2015. pp. 63–67. [CD]

Újvári Edit: A tájkép jelentésváltozatai a keresztény ikonográfiában In: Balázs Géza, Pölcz Ádám (szerk.): *Tájszemiotika*, Budapest: Magyar Szemiotikai Társaság, 2015. pp. 139-147.

Újvári Edit: Az Isten Báránya szimbólum a kora középkor jelrendszereiben In: *Vallástudományi Szemle*, X. évf. 2014. 3-4. sz. pp. 72-98.

Újvári Edit: Névtelen mesterek és szignatúrák a középkori művészetben In: Bauko János, Benyovszky Krisztián (szerk.): *A nevek szemiotikája*, Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kar - Magyar Szemiotikai Társaság, 2014. pp. 139-154.

Újvári Edit: Keresztény tartalom - növényi jelrendszer a Harbaville-i triptychonon In: *Vallástudományi Szemle*, IX. évf. 2013. 3. sz. pp. 23-35.

Újvári Edit: Narratív és szimbolikus elemek szemiotikai vizsgálata egy késő-középkori epitáfiumon In: Tóth Szergej (szerk.): *Társadalmi változások - nyelvi változások. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a Kárpát-medencében*, Budapest - Szeged: Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete - Szegedi Egyetemi Kiadó - Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2013. pp. 113-119.

Újvári Edit: A nyári napforduló. Ünnepváltozatok szemantikai és pragmatikai megközelítésben In: Pölcz Ádám (szerk.): *Emlékezet. Ünnepfesztivál*, Budapest: Magyar Szemiotikai Társaság, 2013. pp. 157-168.

Újvári Edit: Egy ókeresztény jelkép a birodalmi politikában In: Tóth Szergej (szerk.): *Társadalmi változások - nyelvi változások. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a Kárpát-medencében*, Budapest - Szeged: Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete - Szegedi Egyetemi Kiadó - Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2013. pp. 489-497.

Újvári Edit: Test-oppozíció az Isenheimi-oltár táblaképein. In: Balázs Géza (szerk.): *A test szemiotikája. Testjelek a mindennapokban és a művészetben*, Budapest: Magyar Szemiotikai Társaság, 2013. pp. 187–199.

Újvári Edit: Az étkezés éjszakai oldala: a „Pokol torka” ikonográfiai téma jelentései In: Balázs Géza, Balázs László, Veszelszki Ágnes (szerk.): *Gasztroszemiótika. Az étkezés jelei*, Budapest: Magyar Szemiótikai Társaság, 2012. pp. 113-128.

Újvári Edit: Ókeresztény jelrendszerek paradigmaticai vonatkozásai a Theodorus-szarkofág kapcsán In: *Vallástudományi Szemle*, VIII. évf. 2012. 4. sz. pp. 61-71.

Farkas Éva, Szirmai Éva, Újvári Edit (szerk.): *A sokszínű tehetség. A SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet OTDK-s hallgatóinak pályamunkái*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet, 2011. 125 p.

Újvári Edit: Az európai kulturális identitás építészeti formákban való megjelenése. Az „Európai Kulturális Örökség Napjai” identifikációs szerepe In: Szirmai Éva, Újvári Edit (szerk.): *Az identitás szemiótikája. Tanulmányok*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet, 2011. pp. 216-224.

Újvári Edit: Összetett vallási szimbólumok szintaktikai megközelítésben In: *Vallástudományi Szemle*, VII. évf. 2011. 3. sz. pp. 73-83.

Újvári Edit: A birodalmi rítus és az egyházi liturgia kapcsolata a 4. században In: Barna Gábor, Gyöngyössy Orsolya (szerk.): *Rítus és ünnep = Rite and Feast*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Néprajzi Tanszék, 2010. pp. 137-154.

Újvári Edit: „Éberem kell figyelnie minden jelre, amit adott nekünk”. Avagy a szíu rítus-szimbólumok eredetének kérdéséhez In: *Vallástudományi Szemle*, VI. évf. 2010. 3. sz. pp. 116-128.

Újvári Edit: Múzeumandragógia foglalkozások a REÖK-ben In: Kurta Mihály, Pató Mária (szerk.): *Múzeumandragógia*, Miskolc – Szentendre: Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Múzeumi Igazgatóság Szabadtéri Néprajzi Múzeum, 2010. pp. 198-208.

Újvári Edit: Zarándokút és spirituális utazás. A jávai Borobudur építészeti szimbolikája In: Balázs Géza, H. Varga Gyula (szerk.): *Az utazás szemiótikája*, Budapest - Eger: Magyar Szemiótikai Társaság - Líceum Kiadó, 2010. pp. 235-250.

Újvári Edit: Értékek és értékvtáltások. A „fogyasztói” és a „környezettudatos” identitás kulturális összetevői In: Szirmai Éva, Újvári Edit (szerk.): *Nemzetiségi – nemzeti – európai identitás. Konferencia. A SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézetében 2008. november 12-13-án tartott konferencia előadásai*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet, 2009. pp. 150-158. [CD]

Újvári Edit: A képi fordulat és az absztrakt festészet teóriái. Kandinszkij, Malevics és Mondrian kép-konceptiói In: Balázs Géza, H. Varga Gyula (szerk.): *Ikonikus fordulat a kultúrában*, Budapest - Eger: Magyar Szemiótikai Társaság - Líceum Kiadó, 2009. pp. 345-357.

Újvári Edit: A kulturális identitás kérdésköre és kutatásának lehetséges irányai. A SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézetének identitáskutató programja In: Szirmai Éva, Újvári Edit (szerk.): *Nemzetiségi – nemzeti – európai identitás. Konferencia. A SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézetében 2008. november 12-13-án tartott konferencia előadásai*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet, 2009. pp. 5-12. [CD]

Újvári Edit: A kulturális identitás kutatási perspektívái. A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézetének kutatói műhelyének programja In: Tóth Szergej (szerk.): *Tudományos és művészeti műhelymunkák. Új utakon a Pedagógusképző Kar című konferencia előadásai*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, 2009. pp. 269-272.

Újvári Edit: Reneszánsz és reneszánszok. A reneszánsz fogalom jelentésváltozatai, történeti kontextusban In: Lőrincz Ildikó (szerk.): *XII. Apáczai-Napok. Nemzetközi tudományos konferencia 2008. A reneszánsz értékei, az értékek reneszánsza*, Győr: Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Tanárképző Főiskolai Kar, 2009. pp. 658-666.

Újvári Edit: Egy vallási eszme képi reprezentációja. A Verduni oltár tipológiai kompozíciója In: Barna Gábor, Gyöngyössy Orsolya, Bodosi-Kocsi Nóra (szerk.): *Érzékek és vallás 2008*, Szeged: Néprajzi és kulturális Antropológiai Tanszék, 2009. pp. 226-238.

Újvári Edit: Az abdukció jelentősége a tipológiai szimbolizmusban In: Balázs Géza, H. Varga Gyula (szerk.): *Az abdukció. Az abdukció logikája, szemiotikája*, Budapest - Eger: Magyar Szemiotikai Társaság - Líceum Kiadó, 2008. pp. 78-86.

Újvári Edit: *Bevezetés a kulturális antropológia történetébe. Oktatási segédanyag a levelező andragógus-művelődésszervező képzés számára*, Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2008. 125 p.

Újvári Edit: A „harmadik kultúra” jelentősége a kultúraelméletben In: T. Kiss Tamás (szerk.): *Kultúra - művészet - társadalom a globalizálódó világban: A kultúraközvetítés elmélete és gyakorlata c. 2006. március 6-8. között rendezett nemzetközi konferencia előadásai*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet, 2007. pp. 373-379.

Újvári Edit: Képi valóságok Tarkovszkij Andrej Rubljov című filmjében In: *Kultúra és Közösség*, X. évf. 2006. 1. sz. pp. 48-53.

Újvári Edit: A középkori Mária-ikonográfia kultikus háttere. A Mária megkoronázása-téma komplexitása In: Barna Gábor (szerk.): *Kép, képmás, kultusz*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Néprajzi és Kulturális Antropológiai Tanszék, 2006. pp. 39-49.

Újvári Edit: A nemek szimbolikája Weöres Sándor lírájában In: Kolozsi Orsolya, Urbanik Tímea (szerk.): *Modern – magyar – irodalom – történet*, Szeged: Tiszatáj Alapítvány, 2006. pp. 61-71.

Újvári Edit: Tér és idősíkok Weöres Sándor Hatodik szimfónia című művében In: Ócsai Éva, Urbanik Tímea (szerk.): *Köszöntésformák. Iliá Mihály Tanár Urat köszöntik tanítványai*, Szeged: Pompeji, 2005. pp. 75-84.

Újvári Edit: „A mindenség hullámozó nászruhád”. Istennői mítoszmotívumok Weöres Sándor költészetében, Szeged: JGYF Kiadó, 2004. 170 p.

Újvári Edit: Az Istár-mítosz remitológizációja. Weöres Sándor: Istar pokoljárása In: *Irodalomtörténet*, LXXXIV. évf. 2003. 1. sz. pp. 147-161.

Újvári Edit: A Szentlélek-galamb ábrázolásának tartalmi vonatkozásai. „Mily kurta a szó ily elképzelésre!” In: Kiss Attila, Szőnyi György Endre (szerk.): *Szó és kép. A művészi kifejezés szemiotikája és ikonográfiája*, Szeged: JATEPress - Szegedi Egyetemi Kiadó, 2003. pp. 131-142.

Újvári Edit: Weöres Sándor Istár-átköltése. Egy mezopotámiai mítosz remitológizációja. Szüzsépoétikai elemzés In: *Irodalomtörténet*, XXXIV. évf. 2003. 1. sz. pp. 147-160.

Újvári Edit: A fény és az út szimbólum szerepe a szakrális építészetben In: Kapitány Ágnes, Kapitány Gábor (szerk.): *Jelbeszéd az életünk 2.*, Budapest: Osiris Kiadó, 2002. pp. 267-280.

Újvári Edit: „Termő ékes ág”. Mária szimbólumok Weöres Sándor költészetében In: Kapitány Ágnes, Kapitány Gábor (szerk.): *Jelbeszéd az életünk 2.*, Budapest: Osiris Kiadó, 2002. pp. 200-212.

Pál József, Újvári Edit (szerk.): *Szimbólumtár. Jelképek, motívumok, témák az egyetemes és a magyar kultúrából*, Budapest: Balassi Kiadó, 1997. 532 p.

Újvári Edit: *A gótikus katedrálisok Mária-ikonográfiájának eszmetörténeti háttere. A reimsi Notre-Dame katedrális Mária-kapujának ikonológiai elemzése*, Szeged: József Attila Tudományegyetem, 1989. 67 p.

VISKOLCZ NOÉMI

Viskolcz Noémi: Esterházy Anna Júlia (1630-1669) In: *Századok*, CXLIX. évf. 2015. 4. sz. pp. 873-903.

Viskolcz Noémi: Nádasdy Ferenc (1623-1671) nyomdái, Budapest: Argumentum Kiadó, 2015. 109 p.

Viskolcz Noémi: „Szerzeteseknek bizonyos Alamisnálkodo Tarhaza”. Esterházy Anna Júlia (1630-1669) In: Bajáki Rita, Báthory Orsolya (szerk.): *A nők és a régi magyarországi vallásosság*, Budapest: Magyar Tudományos Akadémia - Pázmány Péter Katolikus Egyetem Barokk Irodalom és Lelkiség Kutatócsoport, 2015. pp. 379-390.

Viskolcz, Noémi: The Information System of the Seventeenth-Century Hungarian Aristocrat. Ferenc Nádasdy (1623-1671) In: Brzeziński Szymon, Zarnóczy Áron (szerk.): *A divided Hungary in Europe. Exchanges, networks and representations, 1541-1699*. Vol. 2., Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2014. pp. 127-146.

Viskolcz Noémi: Ulisse Aldrovandi műveinek összkiadása a 17. századból az SZTE Klebelsberg Könyvtárban In: *Magyar Könyvszemle*, CXXX. sz. 2014. 2. sz. pp. 163-179.

Viskolcz Noémi: A jó állam a kora újkori utópiákban In: Papp Tekla (szerk.): *A jó állam aspektusai, perspektívái. Az önkormányzatok változó gazdasági, jogi környezete*, Szeged: Pólay Elemér Alapítvány, 2013. pp. 9-16.

Viskolcz Noémi, Monok István (szerk.): *A mecénatúra színterei a főúri udvarban. Nádasdy Ferenc könyvtára*, Szeged - Budapest: Universitas - Szegedi Tudományegyetem, 2013. 776 p.

Viskolcz Noémi: Révay Judit hagyatéki leltára 1643-ból In: *Lymbus*, 2012. pp. 107-118.

Viskolcz Noémi: Illusztrált könyvek, reprezentatív albumok, képes kiadványok a kora újkori Magyarországon In: Simon Melinda, Perger Péter (szerk.): *Crescit eundo. Tisztelgő tanulmányok V. Ecsedy Judit 65. születésnapjára*, Budapest: Argumentum – Országos Széchényi Könyvtár – Magyar Tudományos Akadémia Irodalomtudományi Intézet - MOKKA-R Egyesület, 2011. pp. 223-230.

Viskolcz, Noémi: Johann Heinrich Bisterfeld. Ein Professor als Vermittler zwischen West und Ost an der siebenbürgischen Akademie in Weißenburg 1630–1655 In: Fata, Márta, Anton Schindling (szerk.): *Calvin und Reformiertentum in Ungarn und Siebenbürgen. Helvetische Bekenntnis, Ethnie und Politik vom 16. Jahrhundert bis 1918*, Münster: Aschendorff Verlag, 2010. pp. 201-214.

Viskolcz Noémi: Nádasdy Ferenc és Róma In: Imre Mihály [et al.] (szerk.): *Eruditio, virtus et constantia. Tanulmányok a 70 éves Bitskey István tiszteletére*. 1. köt. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, 2011. pp. 340-349.

Viskolcz Noémi: Benkő Ferenc és a nagyenyedi református kollégium a 18. század végén In: Benkő Ferenc: *Enyedi ritkaságok*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, 2010. 98 p. [hasonmás kiadás]

Viskolcz Noémi: Nádasdy III. Ferenc gyűjteményei In: *Századok*, CXLIV. évf. 2010. 3. sz. pp. 873-893.

Viskolcz Noémi: Magyar arisztokraták I. Lipót esküvőjén 1666-ban. Egy metszet Esterházy Pál bécsi bevonulásáról In: Bubryák Orsolya (szerk.): *„Ez a világ, mint egy kert...”*. *Tanulmányok Galavics Géza tiszteletére*, Budapest: Gondolat Kiadó – Magyar Tudományos Akadémia Művészettörténeti Kutatóintézet, 2010. pp. 129-141.

Viskolcz Noémi: Természettudományi gyűjtemények Európában és Magyarországon a 16–18. században In: Viskolcz Noémi (szerk.): *Tudáskapu. Az Interaktív Természetismereti Tudástár kincsei*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar - Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2010. pp. 8-15.

Viskolcz Noémi: Az Esterházyak temetkezéseiről a 17. században In: *Művészettörténeti Értesítő*, LVIII. évf. 2009. 1-2. sz. pp. 245-268.

Viskolcz Noémi: Peter Lambeck budai utazása a corvinákért 1666-ban In: *Magyar Könyvszemle*, CXXV. évf. 2009. 2. sz. pp. 149-188.

Viskolcz Noémi: Corvinák Bécsben a 16–18. században In: *Magyar Könyvszemle*, CXXIV. évf. 2008. 3. sz. pp. 272-292.

Viskolcz Noémi: Matthaëus Cosmerovius, a magyarok nyomdásza a 17. századi Bécsben In: Monok István, Nyerges Judit (szerk.): *A MOKKA-R Egyesület 2007. december 17-i felolvasóülésének anyaga*, Budapest: Argumentum Kiadó, 2008. pp. 7-26.

Szentpéteri Márton, Viskolcz Noémi: 1655. Egyetemes tudomány Erdélyben. Alsted, Bisterfeld és Comenius In: Szegedy-Maszák Mihály (főszerk.): *A magyar irodalom története I. A kezdetektől 1800-ig*, Budapest: Gondolat Kiadó, 2007. pp. 501-513.

Viskolcz Noémi: II. Mátyás magyar királyá koronázásának egy metszetes ábrázolása 1608-ból In: T. Kiss Tamás (szerk.): *Kultúra - művészet - társadalom a globalizálódó világban. A kultúrák ötvöztetés elmélete és gyakorlata c. 2006. március 6-8. között rendezett nemzetközi konferencia előadásai*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet, 2007. pp. 155-158.

Viskolcz Noémi: XVII. századi ismeretlen hazai kisnyomtatványok a Magyar Országos Levéltárból In: *Magyar Könyvszemle*, LXXIII. évf. 2007. 2. sz. pp. 185-199.

Viskolcz Noémi: Elias Hutter, a Dictionarium latinoungaricum nyomdásza In: Szabó András (szerk.): *Dictionarium 1604. Szenci Molnár Albert szótára. Az Országos Széchényi Könyvtár és a Károli Gáspár Református Egyetem tudományos ülésszaka = Das Wörterbuch von Albert Molnár. Nationalbibliothek*

Széchenyi und Károli Gáspár Universität der Ungarländischen Reformierten Kirche Wissenschaftliche Tagung, Budapest: Országos Széchényi Könyvtár - Osiris, 2007. pp. 153-162.

Viskolcz Noémi: Kié a könyvtár? I. Lipót kísérlete a Bibliotheca Corviniana maradványainak megszerzésére In: *Acta Universitatis Szegediensis. Acta Historiae Litterarum Hungaricarum XXIX.*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem, 2006. pp. 283-288.

Viskolcz Noémi: *Reformációs könyvek. Tervek az evangélikus egyház megújítására*, Budapest: Universitas, 2006. 376 p.

Viskolcz Noémi, Szentpéteri Márton: Egy református-unitárius hitvita Erdélyben 1641-ben In: Heltai János, Tasi Réka (szerk.): „*Tenger az igaz hitrül való egyenetlenségek vitatásának eláradott özöne ...*”. *Tanulmányok XVI-XIX. századi hitvitáinkról*, Miskolc: Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar Régi Magyar Irodalomtörténeti Tanszék, 2005. pp. 97-105.

Viskolcz, Noémi: Ungarische Königsbilder in Nürnberg im 17. Jahrhundert. Ein Rechtsstreit über die Königsbilder des „Mausoleum“ In: *Ungarn Jahrbuch XXVIII.*, München: Ungarisches Institut, 2005. pp. 361-368.

Viskolcz Noémi: „Vagyon egy kis Varos Moguntian innen“. Hanau és Oppenheim szerepe a magyar művelődéstörténetben In: *Ráday Gyűjtemény Évkönyve XI.*, Budapest: Ráday Gyűjtemény, 2005. pp. 62-98.

Viskolcz, Noémi: Die Ungarn betreffenden Drucke der Nürnberger Verleger-Familie Endter im 17. Jahrhundert In: *Ungarn Jahrbuch XXVII.*, München: Ungarisches Institut, 2004. pp. 349-357.

Viskolcz Noémi: *Johann Heinrich Bisterfeld (1605–1655) bibliográfia. A Bisterfeld-könyvtár*, Budapest - Szeged: Országos Széchényi Könyvtár - Scriptum, 2003. 234 p.

Viskolcz Noémi: Jövendölések és váradalmak 17. századi protestáns irodalmunkban In: Keserű Gizella (szerk.): *A harmincéves háború prófétái és chiliasztái. Források és tanulmányok*, Szeged: Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Régi Magyar Irodalom Tanszék, 2003. pp. 65-100.

Viskolcz Noémi: Johann Heinrich Bisterfeld és a gyulafehérvári tankönyvkiadás a XVII. században In: *Magyar Könyvszemle*, CXVIII. évf. 2002. 3. sz. pp. 249-271.

Viskolcz Noémi: Matthaeus Merian d.Ä. és Ferenczffy Lőrinc kapcsolatához In: *Magyar Könyvszemle*, CXVI. évf. 2000. 4. sz. pp. 478-483.

Viskolcz Noémi, Schaffer Andrea: Adalékok a tübingeni heterodoxia nyugat-magyarországi kapcsolataihoz In: *Magyar Könyvszemle*, CXII. évf. 1996. 2. sz. pp. 223-233.

Monok István, Viskolcz Noémi: Isaac Basire könyvei a nagyenyedi református kollégium könyvtárában a XVII. században In: *Magyar Könyvszemle*, CVIII. évf. 1992. 3. sz. pp. 256-264.

Absztraktok

Bozsó Renáta

IKT eszközök használata tanulók és hallgatók körében

A számítógép és az internet-használat egyre korábbi életkorokban válik a gyermekek, fiatalok életének szerves részévé. Főiskolás hallgatóink csaknem fele 2005-ben még nem rendelkezett otthonában internet-hozzáféréssel, s átlagosan csak 50%-uk használta napi rendszerességgel. Mára ezek a mutatók már az általános iskolások körében is lényegesen magasabbak ennél, így természetesen az oktatási intézményeknek is szükséges tartani a lépést a technikai fejlődéssel annak érdekében, hogy az információs műveltség fejlesztésében részt tudjanak vállalni.

Tanulmányomban négy különböző kutatás eredményeit igyekszem szintézisbe hozni: egy szegedi általános- és középiskolásokat vizsgáló adatfelvétel vonatkozó eredményeit, két felmérést, mely a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kara hallgatóinak körében készült számítógép-használati szokásaikról (6 év eltéréssel), valamint egy összehasonlító vizsgálatot, melyben szegedi és dunaujvárosi hallgatók intézményválasztási preferenciáit (is) vizsgáltuk.

Kulcsszavak: IKT, internet-használat, felsőoktatás, minőség

Farkas Éva

Gondolatok a felnőttképzési szakemberképzés elmúlt 10 évéről

„A gonosz diadalához csak annyi kell, hogy a jók tétlenek maradjanak” (Edmund Burke)

Tanulmányomban a felnőttképzési szakemberképzés regressziós evolúciótörténetét mutatom be 2006 és 2016 között. Annak ellenére, hogy a felnőttkori tanulás eredményességét alapvetően meghatározza a felnőttképzési szakemberek minősége, a kormány nem tekinti a felnőttképzési szakemberképzést stratégiai kérdésnek. És míg az egyik oldalon a kormányzati retorika szintjén a felnőttoktatás és –képzés felértékelődésének pozitív összképét látjuk, addig a másik oldalon a felnőttképzési szakemberek képzésének teljes leépítésével, az andragógiai tudományos munka intézményi és személyi feltételeinek szétzilálásával és az andragógiai kutatások megrendelésének és támogatásának teljes megszüntetésével kell szembesülnünk.

Kulcsszavak: andragógia, felnőttkori tanulás, felnőttképzési szakemberképzés, oktatáspolitikai

Gábrity Molnár Irén

Szakképzettségi szerkezet alakulása multikulturális és határ menti régióban

A dolgozat célja átlátni, hogy mely tényezők befolyásolják a szerb-magyar határ menti lakosság (ezen belül a szerbiai magyarok) képzettségi szerkezetét és munkaerőpiaci mozgását. A fiatalok karrierépítésük során mobilak és megtervezik a határon átívelő ingázást is. A munkaerőpiac elvárásait követendő, fontos kérdés, hogy elégedettek-e a munkaadók a munkaerő kínálatával. Ennek felméréséhez a munkaadókat kellett lekérdezni.

A szerb-magyar határrégióban elégtelen a határon átívelő intézményesen meg-szervezett hálózati kapcsolattartás. A lakosság képzettségi szintjének emelése céljából, újragondolandó a régió magyar–magyar és magyar–szerb nyelvű intézményeinek együttműködése. A képző intézményeknek tudásgyárként kell funkcionálniuk, vagyis piac képes ismereteket kell közvetíteniük. A szerb-magyar határ menti lakosság képzettségi szerkezetének javításához hasznosan hozzájárult a Szegei Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézete is. A különböző oktatási programok szervezése, a kulturális érdeklődés, nyitottság, gyakorlatorientáltságra törekvés elősegítette őket, új intézménykapcsolatok megtervezésében a vajdasági – magyarul oktató – társintézményekkel.

Kulcsszavak: határ menti lakossági mobilitás, munkaerőpiac elvárásai

Harkai Daniella

A válogatott bibliográfia összeállításának menete és szempontjai

Az SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet oktatóinak munkáiból készült válogatott bibliográfiát a következő szempontok szerint állítottam össze:

- reprezentálja az oktató sokszínű munkáját, és ölelje fel munkásságának egészét,
- frissesség, vagyis az újabb megjelenések előnyt élveztek a korábbi munkákhoz képest,
- műfajilag a könyv és a tanulmány előnyt élvezett a konferenciakötetben megjelent előadásokkal szemben,
- igyekeztem Intézetünk kiadványait reprezentálni,
- a bibliográfia tartalmazza a legnagyobb idézettségű publikációkat, és
- a nyomtatott megjelenés előnyt élvezett az online-nal szemben.

A bibliográfia rendezésének módja szerző szerinti betűrendes, azon belül kronológikus, és egyazon évben publikált megjelenések esetén szerzői, illetve cím szerinti betűrendes besorolást követ.

A publikációk adatainak forrása a Magyar Tudományos Művek Tára, az EPA, HUMANUS, MATARKA közös adatbázisa és a Felnőttképzési Intézet honlapjának publikációs listája volt. A felállított szempontokat szem előtt tartva válogattam és rendszereztem a tételeket, majd az oktatókhoz kerültek a személyre szóló bibliográfiák ellenőrzésre. Az oktatók javaslatai alapján további szűkítésre vagy

bővítésre került a publikációs lista, végül pedig formailag egységesítettem a bibliográfiát.

Kulcsszavak: bibliográfia, módszertani mutató, SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet

Hetesi Erzsébet

Egyszer volt, hol nem volt... A kultúra menedzserei – egy kísérlet tanulságai

A tanulmány célja annak bemutatása, hogy egy 25 éve még működőképes közművelődési menedzser szakirány „sorsa” miként alakult. A történeti áttekintést követően elsősorban arra tér ki a fejtegetés, hogy mindaz, ami két és fél évtizede még forradalminak tűnt, ma már miért nem lenne alkalmazható, így a nosztalgikus emlékezés mellett főként azokra a változásokra hívja fel a figyelmet, amelyek következtében egészen biztosan más lenne ma egy közművelődési menedzserképzés. A tanulmány a változások három aspektusát vizsgálja: a marketingparadigmák átalakulását, a fogyasztási kultúra és a kultúra fogyasztásának megváltozott funkcióját, valamint a kultúráirányítás, és a kultúrafinanszírozás hazai gyakorlatának hatását a képzés lehetséges perspektíváira.

Kulcsszavak: marketingparadigmák, fogyasztói társadalom, kultúrafogyasztás, kultúráirányítás, kultúra finanszírozása

Keczer Gabriella – Lizon Loretta

Pilot projekt terv a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar felnőtthallgató-fókuszának erősítésére

A felnőttek nagyobb mértékű bevonására a felsőoktatásba egyaránt szolgálja a gazdaság, a társadalom és az egyetemek érdekét. Ahhoz azonban, hogy az egyetemek vonzóbbak legyenek a felnőttek számára, hogy a felsőoktatás jobban ki tudja elégíteni a felnőttek speciális szükségleteit, az egyetemeknek tudatos fejlesztési programokat kell indítaniuk. 2015 tavaszán primer kutatáson alapuló pilot projekt tervet dolgoztunk ki a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar részére a felnőtthallgató-fókusz erősítésére. Tanulmányunkban ismertetjük a felnőtt hallgatók körében lefolytatott kérdőíves felmérés eredményeit, melyből kiderül, milyen tényezők akadályozzák karunkon a leginkább a felnőttek eredményes tanulását. Ennek alapján helyzetelemzést végzünk, majd bemutatjuk a szervezetfejlesztésre vonatkozó pilot projekt tervünket.

Kulcsszavak: felsőoktatás, élethosszig tartó tanulás, felnőtthallgató-barát egyetem, szervezetfejlesztés, projekt tervezés

Málovics Éva – Imreh Szabolcs

Tanulás és tudás a felsőoktatásban és a munkahelyen

Tanulmányunkban kkv-k tulajdonosaival és vezetőivel készített mélyinterjúkat elemeztünk grounded theory módszerrel. Az interjúk elemzése során derült ki, hogy a vállalkozók többsége roppant elégedetlen a felsőoktatásból kikerülő munkatársak kompetenciáival, az ott tanultakat elavultnak, használhatatlannak tartja, beszámolóik szerint a formális oktatásban szerzett tudás és a vállalkozások által elvárt kompetenciák között óriási a különbség. E tanulmányban az interjúkból kinyert adatokat mutatjuk be, amelyek szerint a megkérdezettek olyan kompetencia elemeket hiányolnak, amelyeket a formális oktatás korszerű szemlélettel és módszerekkel ki tudna alakítani a tanulóknál, ehhez azonban valószínűleg a behaviorista pedagógiai kultúra dominanciáját fel kellene adni, és a konstruktivista pedagógiai szemléletnek is hasonlóan fontos helyet kellene biztosítani a felsőoktatásban.

Kulcsszavak: interjú, grounded theory módszer, kompetenciák, felsőoktatás, konstruktivista pedagógia

Málovics György – Szentistványi István – Juhász Judit – Mihók Barbara – Nagy Mihály

Részvételi akciókutatás (RAK) – egy alternatív társadalomkutatási megközelítés a működőképes tudásért és társadalmi változásokért

A részvételi akciókutatás (RAK) egyszerre kíván működőképes tudást létrehozni és pozitív társadalmi változásokhoz hozzájárulni. Ennek érdekében kutatók működnek együtt jellemzően a társadalom peremére szorult, elnyomás által sújtott érintettekkel, rendszeresen, hosszabb időtávon, szabályozott keretek közt, akcióorientált módon.

Jelen tanulmányban bemutatjuk a RAK lényegét, folyamatát, és főbb jellemzőit. E bemutatást egy olyan Szegeden folyó RAK folyamatból vett példákkal illusztráljuk, amelynek mi magunk is részesei vagyunk.

Következtetésünk, hogy a RAK kiválóan alkalmas mind kutatók, mind pedig gyakorló szakemberek számára, ha célunk, hogy lényeges társadalmi problémák és kérdések kapcsán működőképes tudást hozzunk létre és pozitív társadalmi változásokhoz járuljunk hozzá.

Kulcsszavak: részvételi akciókutatás (RAK), konvencionális kutatás, marginalizált társadalmi csoportok, képessé tétel

Orbán Hedvig

Címszavakban a közművelődésről

A SZIN Közösségi Művelődés folyóiratban rendszeresen tanulmányozom B. Gelencsér Katalin tematikus szócikkeit. Ez adta a gondolatot, hogy összefoglalam az elmúlt 40 év meghatározó közművelődési fogalmait, amelyek tükrözik a közművelődésre jellemző állandó változást is. A közművelődési munka legfontosabb törvényi szabályozásától- az 1997. évi CXL. törvénytől kiindulva, az intézménytípusok meghatározását konkrét szegedi, Csongrád megyei példákkal szemléltetem. Bemutatom a kultúra-finanszírozás lehetséges hazai csatornáit, a közművelődési normatívát, a Nemzeti Kulturális Alap tevékenységét és az Európai Unió pályázati források hazai megvalósulását is. Kiemelem a közművelődési szakmai és érdekvédelmi szervezetek tevékenységét, valamint az elmúlt években meghatározóvá vált kulturális közfoglalkoztatást is.

Kulcsszavak: közművelődési fogalmak, törvényi szabályozás, kultúra-finanszírozás, kulturális intézmények

Pajor Enikő

Átváltozások – egy hivatás metamorfózisa

A cikk a könyvtáros hivatás XXI. századbeli átváltozását mutatja be. Az IKT és az új felhasználók igényeinek következtében a hivatásnak, a kompetenciáknak, mindennek meg kell változnia, és a nem-könyvtáros munka is megjelenik a könyvtárban.

Kulcsszavak: LIS Euroguide, könyvtári munka átalakulása, könyvtáros kompetencia, nem könyvtári munka a könyvtárakban

Patkósné Hanesz Andrea

A könyvtári ismeretek oktatása az andragógia BA szakon

Az SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézetében a 2006/2007-es tanév első félévében az első évfolyamosok számára megkezdődött andragógia képzésben a könyvtári ismeretek oktatásának főbb szempontjai, néhány módszertani lehetősége kerül bemutatásra a tanulmányban. A képzés kidolgozása során a specifikus előírásokon túl, e tantárgy kereteit figyelembe véve, az információs társadalom kihívásaira reagáló, az információs műveltség kritériumaihoz illeszkedő oktatási formákra helyeződött a hangsúly. Az előadás keretein belül a könyvtárak, múzeumok, levéltárak történetét, típusait, feladatait, a szemináriumon pedig azok szolgáltatásait ismerhették meg, sajátíthatták el a hallgatók különböző formában.

***Kulcsszavak:** andragógia BA szak, közgyűjtemények, könyvtár- és információtudomány, információs műveltség, kompetenciák, információs források, keresési stratégiák*

Sütő Erika

Projektpedagógia a felsőoktatásban – Huszonöt éves a Közművelődési Konferencia

Az SZTE-JGYPK Felnőttképzési Intézetének jogelődje, a Közművelődési Tan-szék 25 évvel ezelőtt indította útjára a Közművelődési Konferenciát, és ezzel együtt a projektpedagógiát. 1992-ben a művelődésszervező szakos hallgatók kezdeményezték a projektet, az oktatói kar pedig támogatta az elképzeléseiket. A konferenciát, amely idővel országossá vált, hallgatók szervezik hallgatóknak. A konferencia tartalma, időtartama, felépítése, szervezési módja az évek során alakult, változott, és követte a képzés változásait is. A projektpedagógia szemlé-lete a szegedi művelődésszervező majd andragógia képzésben mindvégig jelen volt, és ez a szemlélet nem csupán a projekt megvalósítása során volt érzékel-hető, hanem a mindennapi tanítási-tanulási folyamatban is. A tanulmány ezt a nagy múltú projektet kívánja bemutatni.

Kulcsszavak: projektpedagógia, konferencia, gyakorlatorientáltság, felelős-ségvállalás, együttműködés, önálló munka, csapatmunka, használható tudás

Szirmai Éva

A médiaképzés tündöklése és bukása

Tanulmányomban áttekintést nyújtok a hazai média- és kommunikációs képzé-sek közel 30 éves történetéről, lehetőségeiről. Az SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézetének média szakiránya pontosan tükrözi azokat a tendenciákat, amelyek a 80-as évek végének korlátlanok tűnő lehetőségeitől, a „túltermelésből” adódó problémákon keresztül a képzés leértékelődéséig és megszűnéséig követhetők nyomon. A tudatos médiafogyasztásra való nevelés pedig elengedhetetlen lenne mind az általános- és középiskolákban, mind a felnőttek körében, ehhez pedig képzett szakemberek szükségesek.

Kulcsszavak: média- és kommunikáció képzés, médiatudatosság, mozgókép és médiaismeret az általános- és középiskolában

Szűcs Norbert

Hátránykompenzálás és közösségi tanulás. A SZTE JGYPK Felnőtt- képzési Intézet és a Motiváció Oktatási Egyesület együttműködése

A közösségi tanulással foglalkozó szakirodalom fontos megállapítása, hogy a ci-viliszervezetek jelentős mértékben hozzájárulhatnak az oktatási rendszer telje-sítményéhez, illetve számos esetben meghatározó szocializációs színteret jelent-hetnek a programjaik a bevontak számára. A tanulmány egy olyan együttműkö-dési gyakorlatot kíván bemutatni, melyre mindkét állítás igaz. A Szegedi Tudo-mányegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet és Mo-

tiváció Oktatási Egyesület több hátránykompenzációval kapcsolatos programban működött együtt, jelentős szinergiát elérve a partneri kapcsolattal. A tanulmány bemutatja a 2007/2008-as tanév óta működő Hallgatói Mentorprogram kereteit, mely a két fél együttműködésének alapját adja, majd összegzi a Motiváció Oktatási Egyesület tevékenységét. Ezt követően áttekinti az együttműködés konkrét területeit és eredményeit.

Kulcsszavak: hátránykompenzáció, közösségi tanulás, mentorálás, Motiváció Hallgatói Mentorprogram, tanoda

T. Molnár Gizella

A népművelőtől a közösségszervezőig – A kultúráközvetítő szakemberképzés negyven éve Szegeden

A tanulmány a felnőttképző, kultúráközvetítő szakemberképzés szegedi történetét foglalja össze 1975 és 2015 között, a kezdetektől napjainkig. Négy évtized egy képzés történetében jelentős időtartam, komoly teljesítmény, de kevés okunk van ünnepelni, hiszen a jelenlegi felsőoktatási környezet nem kedvez ennek a képzésnek. Több másikkal együtt ez a szakterület is komoly veszteségeket szenvedett az elmúlt években, a kormány felsőoktatási politikájának reformja következtében. Ez a korábban jelentős hallgatói létszám drasztikus csökkenéséhez, majd az alapképzés megszüntetéséhez vezetett, bár új szak létesítését is elhatározta a felsőoktatási kormányzat. A szak viharos története során erre még nem volt példa, pedig az egyetemi képzésben való megjelenése óta számos átalakítást ért meg. Nem nagyon van még egy szakma, melynek társadalmi megítélése, illetve a művelőivel szemben támasztott követelmények, elvárások olyan sokat változtak volna, mint a kultúráközvetítő, felnőttképző szakembereké. Ezeket a változásokat követhetjük nyomon országos viszonylatban és a szegedi képzésben.

Kulcsszavak: a kultúráközvetítés mint szakma, egyetemi képzés, a szak története, a szak jövője, felsőoktatás politika

Újvári Edit

Múzeumi tárlatvezetések mint gyakorlati programok a szegedi Andragógia és Kulturális mediáció képzésben

Tanulmányomban a Szegedi Tudományegyetem andragógia és kulturális mediáció képzéseiben megvalósított tárlatvezetési programokat ismertetem. A szegedi múzeumok képzőművészeti tárlatain zajló hallgatói tárlatvezetések az Andragógia BA Múzeumpedagógiai specializáción elsajátított tudásra és képességekre épültek. A Felnőttképzési Intézet BA és MA szakos hallgatói számára a múzeumi tárlatvezetések jó lehetőséget biztosítottak a gyakorlatorientált egyetemi képzésre, a művészettörténeti ismeretek, kommunikációs készségek és a projekt módszertan alkalmazására.

Sodrásban

Kulcsszavak: múzeumi tárlatvezetés, múzeumi mediáció, múzeumandragógia, kulturális mediáció, gyakorlatorientált egyetemi képzés

Viskolcz Noémi

„A veszteség gondos dokumentálása”. A kulturális örökségvédelem intézményrendszerének változásai a rendszerváltás után (1990–2015)

1990 után jelentősen átalakult be a kulturális örökséggel kapcsolatos szemléletmód Magyarországon. Az írás végigköveti az elmúlt 25 év törvényi és szervezeti változásait: a kulturális örökségvédelem – különösen 2010 után – a politika béklyójában vergődve folyamatos beavatkozások színtere, amely nem teszi lehetővé a konstruktív, kiegyensúlyozott szakmai munkát.

Kulcsszavak: kulturális örökségvédelem Magyarországon, szervezeti változások, 1990-2015

Abstracts

Bozsó, Renáta

The Use of ICT Devices Among Pupils and Students

The use of computers and the Internet is becoming part of the life of youth at increasingly earlier stages of life. In 2005, nearly half of the students in our college had no Internet access in their homes, and only an average of 50% of them used it on a daily basis. Today, the same indicators are substantially higher even in the case of primary school-aged children. It is, therefore, necessary for educational institutions to keep up with technical developments in order to be able to take part in the development of informational literacy.

This study aims at synthesizing the results of four surveys: the relevant findings of a survey examining primary and middle school children in Szeged, two surveys (within a six-year span) comparing the usage of computers of students studying at the Juhász Gyula Faculty of Education, University of Szeged, and a comparative study, where the preferences in institution choice were examined with students from Szeged and Dunaújváros.

Keywords: ICT, internet-usage, higher education, quality

Farkas, Éva

Thoughts On the Past 10 Years of the Training of Adult Learning Professionals

„The only thing necessary for the triumph of evil is for good men to do nothing.” (Edmund Burke)

This study aims at introducing the regression development history of the training system of adult learning professionals in Hungary between 2006 and 2016. Despite the fact that the qualities of adult learning professionals basically determine the effectiveness of adult learning, the Hungarian government does not consider the training of adult learning professionals as a key issue. While we can see the valorisation of adult learning by the Hungarian government at the rhetorical level, in reality – based on political decisions – andragogy bachelor's programmes were abolished, along with the financial and professional promotion of andragogical research. *Keywords: andragogy, adult learning, training of adult learning professionals, education policy*

Gábrity Molnár, Irén

The Structure Formation of Professional Training in a Multiethnic Border Region

The purpose of the present paper is to investigate the factors that influence the educational structure and labor market mobility of residents living along the

Serbian-Hungarian border, with special emphasis on Hungarian minorities living in Serbia. The young residents prove to be mobile during their career building processes and plan their cross-border commute. It is crucial to monitor the labor market demands, i.e. whether employers are content with the labor market supply. In order to reveal this question, employers were surveyed.

The research shows that the cross-border institutionally organized network contact is inadequate in the Serbian-Hungarian border region. With the purpose of raising the educational level of residents the (Hungarian-Hungarian and Hungarian-Serbian) institutional co-operation should be reevaluated. The training institutions should function as “knowledge-factories”, in other words, they should transfer marketable knowledge. The Juhász Gyula Faculty of Education, University of Szeged, contributes to the educational development of the resident living along the Serbian-Hungarian border. There are various educational programs organized that promote various cultural interests, openness and a practice-oriented attitude have contributed to the establishment of new institutional contacts with other partner institutions (teaching also in Hungarian).

Keywords: mobility of residents living along the border, labor market demand

Harkai, Daniella

Guidance

The guidelines for the selected bibliography for the teaching staff of the Institute of Adult Education, Faculty of Education, University of Szeged were the following:

- to represent the variety of the works produced by staff
- novelty (more recent publications were preferred over old ones)
- books and studies enjoyed priority over conference publications
- to emphasize works published by the Institute
- more cited works
- the preference of works printed over online publications

The order of the selected bibliography is alphabetical by authors, within that it is chronological and in case the works were published in the same year, they were organized alphabetically by authors and alphabetically by titles.

The sources for the publications were the following: Magyar Tudományos Művek Tára (MTMT), EPA, HUMANUS, MATARKA and the list of publications Institute's online platform. I selected and composed the titles according to the guidelines mentioned above, after which each member of the teaching staff received their own copy for a read-through. The list was narrowed or widened with regard to the suggestions by staff members and finally, list was standardized.

Hetesi, Erzsébet

Once Upon a Time... The Managers of Culture – Lessons Learned From an Experiment

The aim of the study is to present how the ‘destiny’ of the Manager major in public education, which was viable 25 years ago, has changed. After reviewing the historical background, the study focuses on the facts that seemed to be revolutionary two and a half centuries ago and the reason why they can not be applied now. Therefore, among the nostalgic retrospection, it brings attention to those changes which would have altered the public education of managers nowadays. The study examines three aspects of the changes: the transformation of marketing paradigms, the change in the function of consumer culture and culture consumption, and the way domestic culture management and culture finance affects the programme’s potential perspectives.

Keywords: marketing paradigms, consumer culture, culture consumption, culture management, culture finance

Keczer, Gabriella – Lizon, Loretta

A Pilot Project Plan to Strengthen the Adult Student Focus in the Juhász Gyula Faculty of Education, University of Szeged

The inclusion of adults in higher education equally serves the interests of the economy, society and universities. But in order to make higher education more attractive to adult students and to make it able to satisfy their special learning needs better, universities shall initiate organizational development programs. In 2015 we developed a primary research based pilot project plan for the Juhász Gyula Faculty of Education, University of Szeged, in order to strengthen its adult student focus. First we summarize the findings of our survey conducted among adult students in order to explore what factors hinder their learning experience and outcome. Second we present our situation analysis and pilot project plan for an organizational development program.

Keywords: higher education, lifelong learning, adult student friendly university, organizational development, project planning

Málovics, Éva – Imreh, Szabolcs

Study and Knowledge in Higher Education and Workplaces

In our paper, we analyzed deep interviews conducted with owners and managers of SMEs with the grounded theory method. Our data reveal the experiences of entrepreneurs: the analysis of the interviews indicates that many of the managers are dissatisfied with the competencies of newly graduated colleagues. There are great differences between the knowledge gained in the formal education and the competencies required by the organizations. Our results indicates that the managers were concerned by the absence of the elements of the competences

which formal education could develop in the students if in the pedagogical culture the dominance of behaviorism decreased, giving way to a constructivist perspective.

Keywords: interview, grounded theory method, competences, high education, constructivist pedagogy

Málovics, György – Szentistványi, István – Juhász, Judit – Mihók, Barbara – Nagy, Mihály

Participatory Action Research (PAR) – An Alternative Approach to Social Research for Workable Knowledge and Social Change

Participatory action research (PAR) intends to produce workable knowledge and contribute to positive social changes at the same time. Within PAR, researcher and (usually) marginalized non-researcher participants work together for longer periods of time, on a regular basis, in a structured and action-oriented way.

The present study introduces the basics of PAR and its main characteristics, while illustrating this theoretical introduction with practical examples from a PAR process which has been going on for 5 years in Szeged, Hungary, and which the authors are part of as researchers and social activists.

The paper's conclusion is that PAR is a progressive approach for researchers and practitioners in cases they intend to produce workable knowledge and contribute to positive social changes at the same time regarding significant social problems.

Keywords: participatory action research (PAR), conventional research, marginalized social groups, empowerment

Orbán, Hedvig

About Culture In Keywords

I regularly follow articles written by Katalin Gelencsér for the periodical SZIN - Public Culture and these gave me the idea that I should summarize the public educational concepts of the past 40 years. These concepts reflect the permanent change that occurred in the cultural field. I present the major legal regulations related to public education: first the Act CXL of 1997 on Public Culture, then the different types of cultural institutions, exemplified mostly by those in Szeged and Csongrád County.

I call your attention to:

- financial opportunities and methods of domestic cultural grants
- activities of the National Cultural Fund,
- national implementation of European Union funds,

I stress the importance of cultural professional and advocacy organizations and the public work as the determinant of the recent years.

Keywords: categories of culture, cultural laws, financing of culture, cultural institutions

Patkósné Hanesz, Andrea

Teaching Library Skills in the Andragogy BA Program

The study reviews the main aspects and methodological concerns of teaching library skills for participants of an andragogy BA program, which started in the first term of the 2006/2007 academic year at the Institute of Adult Education, Juhász Gyula Faculty of Education, University of Szeged.

Taking the boundaries of the subject into account, the study lays stress on the educational forms that suit informational education and the challenges of informational society. During lectures, students had the opportunity to learn about the history, types and tasks of libraries, museums and archives, while in seminars they familiarized themselves with its different services.

Keywords: Andragogy BA, public collections, Library and Information Science, information literacy, competences, information sources, search strategies

Pajor, Enikő

Metamorphoses – changes of a profession

This article presents the metamorphosis of the librarian profession in the 21st century. Due to Information Communication Technology and the demands of new users, the profession itself, the competences required and everything in general must change and the tasks that are traditionally non-librarian also appear in the library.

Keywords: Lis Euroguide, metamorphose of the librarian job, librarian competence, non-librarian job in the libraries

Sütő, Erika

Project Pedagogy in Higher Education – 25 years of the Conference on Public Culture

The predecessor of the Institute of Adult Education at the University of Szeged, the Department of Public Cultural Studies launched its Conference on Public Culture more than 25 years ago, as well as the method of project pedagogy. The conference was initiated by cultural management students in 1992 and was fully supported by the teaching staff from the beginning. The special feature of this national conference is that it was organized by students, for students. The main

focus and content of the conference has changed over the years and so has its duration and the way the conference is organized, adapting to the transformations of the program. The holistic approach of project pedagogy has been continuously observable in the cultural management and adult education programs in Szeged, not just throughout the implementation of the project, but also in the day-to-day practice of teaching and learning. The study attempts to present this prestigious project.

Keywords: project pedagogy, conference, practice-oriented, responsibility, cooperation, independent work, teamwork, to use knowledge

Szirmai, Éva

The Rise and Fall of Media Education

This paper gives a brief overview of the nearly 30 years of domestic media and communications education and its possibilities. The media course at the University of Szeged Juhász Gyula Faculty of Education Institute of Adult Education reflects the tendencies which can be tracked from the seemingly endless possibilities of the late 1980s through the problems of „overproduction” to the depreciation and termination of the training programs. Nevertheless, the training of conscious media consumption is necessary in primary and secondary schools and for adults and this requires well-trained professionals.

Keywords: media and communications training program, media consciousness, motion picture and media knowledge in primary and secondary schools

Szűcs, Norbert

Disadvantage Compensation and Community Learning – Cooperation between the Juhász Gyula Faculty of Education, Institute of Adult Education and Motivation Educational Association

Academic works concerned with community learning stress the importance of the fact that non-governmental organizations may significantly contribute to the performance of a given educational system and that their programs may play an important role in the socialization of those involved. This study intends to introduce a cooperation practice that proves both of these assertions. The Institute of Adult Education, Juhász Gyula Faculty of Education, University of Szeged and Motivation Educational Association cooperated in several programs related to disadvantage compensation reaching a significant synergy with the partnership. The paper shows the framework of Motivation Student Mentoring Program which has been operating since the 2007/2008 academic year. This program provides the basis of cooperation between the two parties involved. Afterwards, the paper summarizes the activities of the Motivation Educational Association and the specific fields and outcomes of the cooperation.

Keywords: disadvantage compensation, community learning, mentoring, Motivation Student Mentoring Program, workshop

T. Molnár, Gizella

Forty Years of the Cultural Mediation Program at Szeged

This study summarizes the history of the Cultural Mediation program from its initial launch in 1975 up until the present day in 2015. Forty years of existence is, without doubt, a considerable achievement; nevertheless, there is not much to celebrate as the Hungarian higher educational policy does not do much for our cause. Along with a number of different fields of interest, our profession has suffered a lot as a result of reforms introduced by the government. This had led to a serious decline in the number of students accepted to the program and consequently, the shutdown of the program itself – although they have decided to launch a very similar program instead. Such events have never occurred in the past forty years, even if we consider the fact that there were many changes regarding the program's name and structure. It is safe to assume that no other program has reputation that changed so much in the recent past as ours – and these changes can be traced not only on a local, but a national level, as well.

Keywords: cultural mediation as a profession; college education; history of the program; the future of the program; higher education policy

Újvári, Edit

Guided Museum Tours as Training Programs for Andragogy and Cultural Mediation Majors in Szeged

This paper presents the museum tours guided by Andragogy and Cultural Mediation majors at the University of Szeged. These tours are guided by students in the museums of Szeged and are based on the knowledge and skills acquired during the offered courses of the Museum Pedagogy Specialization. The tours provided great opportunities for BA and MA students of the Adult Education Institution for practice-oriented university learning and the application of their art history studies, communication skills and project methodology.

Keywords: guided museum tour, museum mediation, museum andragogy, culture mediation, practice-oriented university learning

Viskolcz, Noémi

”Careful Documentation of Losses” – Institutional Transformations in Cultural Heritage Field in Hungary (1990–2015)

After 1990, the public attitude has changed significantly changed the attitude toward the cultural heritage in general in Hungary. The review goes through legal and organizational changes over the past 25 years: the organization of the cultural heritage – especially after 2010 – has suffered greatly due to government pressure which prevents constructive, effective and professional work.

keywords: protection of cultural heritage in Hungary, managing organizational changes, 1990-2015

A kötet szerzői

Bozsó Renáta tanársegéd

brenata@jgypk.szte.hu

Egyidős a szegedi népművelő-képzéssel. Magyar szakos egyetemi végzettségén kívül művelődésszervező és szociológia szakos diplomával rendelkezik. Hallgatóként mint demonstrátor dolgozott az akkori Közművelődési Tanszéken, majd itt helyezkedett el 2002-ben. Oktatott tárgyai elsősorban társadalomtudományok (szociológia, szabadidőszociológia, művelődésszociológia, kutatómódszertan), de a kultúraközvetítés-, majd a felnőttképzés intézményrendszerét is tanítja, miközben ezen területeken kutatásokat is folytat. Jelenleg a Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában végzi tanulmányait nevelésszociológia szakirányon.

Farkas Éva dr. habil. egyetemi docens

feva@jgypk.szte.hu

2009-től a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézetének egyetemi docense, az Andragógiai Szakcsoport vezetője, az andragógia és andragógustanár szakok szakfelelőse. Kutatási területe: a felnőttképzés szerkezeti, tartalmi átalakulása Magyarországon 1989 után és a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények érvényesítése. 2013-ban – a magyar felsőoktatás műhelyeiben folyó diáktudományos tevékenységet támogató, színvonalas és eredményes munkájáért – az Országos Tudományos Diákköri Tanács Mestertanár Aranyérem kitüntetésében részesült.

Gábrity Molnár Irén dr. egyetemi tanár

irengm@tippnet.rs

Közgazdász, szociológus, a politikai tudományok doktora. 1978 óta az Újvidéki Egyetem szabadkai Közgazdasági Karának oktatója, 1997 óta egyetemi rendes tanár. Óraadó a Szegedi Tudományegyetemen, a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar vendégtanára. 2000 óta a Magyar Tudományos Akadémia Külhoni Köztisztületi tagja. Vajdasági tudományos műhelyek alapító tagja, elnöke/alelnöke, kutatási koordinátora és kiadványainak társszerkesztője. Kutatási területe az emberi erőforrás fejlesztése, gazdaság-, oktatási- és kisebbségsszociológia.

Harkai Daniella

daniella@jgypk.szte.hu

2000-ben a SZTE JGYTF könyvtár-magyar szakán szerzett diplomát, majd 2001-től könyvtárosként dolgozik az SZTE Könyvtártudományi Tanszékén, később Felnőttképzési Intézetében. Sokrétű munkáját mutatja, hogy napi feladatai mellett 2005-től 2010-ig az első kari olvasókört vezette (Varázshegy), megszerkesztette T. Kiss Tamás szakmai bibliográfiáját, EISZ-tréninget vezetett, részt vett olvasásszociológiai kutatásban és könyvesblogot vezet. Németül, koreaiul és angolul beszél.

Hetesi Erzsébet dr. habil. egyetemi tanár

hetesi@eco.u-szeged.hu

1989 és 2002 között dolgozott a JGYPK Közművelődési Tanszékén. Részt vett a közművelődési menedzser szakirány kialakításában, a képzésen Marketinget és Szociológiát tanított. A „Ki menedzseli a kultúrát” című konferencia első szervezője volt, több hallgatója országos tudományos diákköri díjat nyert. Főbb kutatási területei: non-business marketing, vásárlói elégedettség és lojalitás, fogyasztásszociológia. Jelenleg az SZTE Gazdaságtudományi Karának oktatója.

Imreh Szabolcs dr. egyetemi docens

iszabi@eco.u-szeged.hu

Az SZTE Gazdaságtudományi Karának oktatója. PhD fokozatot közgazdaságtanból szerzett 2006-ban. Kutatási területe a vállalkozásfejlesztés, ill. a vállalkozások közötti együttműködés. Különös „szívügye” a vállalkozóvá válás elősegítése, ennek oktatással történő támogatása, főként a nem gazdaság szakos hallgatók és oktatók üzleti jellegű képzésén keresztül.

Juhász Judit

judit.juhasz89@gmail.com

Az SZTE GTK PhD hallgatója, fő érdeklődési területei a társadalmi transzformáció, szegénységkezelés, és a részvételi akciókutatás a marginalizáltak képessé tételéért.

Keczser Gabriella dr. habil. egyetemi docens

keczergabriella@gmail.com

2010 óta dolgozik az SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézetében. Gazdálkodás- és szervezéstudományokból doktorált és habilitált, ennek megfelelően gazdasági és menedzsment tárgyakat tanít (oktatás- és kultúragazdaságtan, vállalkozási és

vezetési ismeretek, projektmenedzsment, tudásmenedzsment). Felsőoktatás-kutatással, ezen belül elsősorban az egyetemek irányításának kérdéseivel foglalkozik.

Lizon Loretta

lizonlori@gmail.com

Az SZTE JGYPK andragógia mester szakos hallgatója. Alapszakos diplomáját is az intézményben szerezte. Az Országos Tudományos Diákköri Konferencián 2015-ben harmadik helyezést ért el. Keczer Gabriellával több közös kutatást folytatott. Jelenleg a Bosch magyarországi vállalatcsoportjának gyakornoka.

Málovics Éva dr. egyetemi docens

malovics@eco.u-szeged.hu

1987–2002-ig tanított az SZTE JGYPK Közművelődési Tanszékén, jelenleg a Gazdaságtudományi Kar oktatója. PhD fokozatot pszichológiából szerzett, oktatója és kutatója a szervezeti viselkedésnek és szervezetpszichológiának. Konfliktusmenedzsment és vezetői készségek tréningeket vezet.

Málovics György dr. egyetemi docens

malovics.gyorgy@eco.u-szeged.hu

2002 óta dolgozik az SZTE-n, ebből az első 5 évet töltötte a JGYPK Közművelődési Tanszékén, ahol közgazdaságtant és marketinget tanított. Jelenleg az SZTE GTK-n dolgozik. Fő érdeklődési területe az ökológiai közgazdaságtan. Meggyőződése, hogy a tudományos tevékenységeknek a "közjót" kellene szolgálniuk, emiatt nagyon fontosnak tartja a részvételi akciókutatást (RAK), mert ez lehetőséget biztosít számára, hogy más kutatókkal és aktivistákkal együtt a tudományos megértést összekapcsolják a társadalmi aktivizmussal.

Mihók Barbara dr. tudományos munkatárs

mihok.barbara@okologia.mta.hu

Ökológus, az MTA Ökológiai Kutatóközpontjának munkatársa. Főbb érdeklődési területei a részvételi kutatások a természetvédelemben, illetve az interdiszciplináris kutatások az ökoszisztéma szolgáltatások értékelésében.

Nagy Mihály

A Szegedi Cigány Nemzetiségi Önkormányzat, valamint az Elszalasztott 1000 Év KHE elnöke. 2010 óta dolgozik e szerepeiben a helyi mélyszegény, társadalom peremére szorult cigányság megsegítésén.

Orbán Hedvig tanársegéd

orbanhedi@agoraszege.hu

1987 óta dolgozik gyakorló közművelődési szakemberként. 1992 óta a Szászoroszép Gyermekház, majd 2012-től a Szent-Györgyi Albert Agóra igazgatója. Az SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar művelődésszervező, majd andragógia szakos hallgatói szakmai gyakorlatát koordinálja. A Felnőttképzési Intézetben tanított tárgyai: közművelődési szervezetek, a közművelődés formációi, animáció, pályázatírás.

Pajor Enikő dr. főiskolai tanár

pajor@jgypk.szte.hu

Pajor Enikő 1983-ben végzett az ELTE könyvtár–magyar szakán, majd 1992-ben egy specializált könyvtár-informatikai-dokumentátori DESS diplomát szerzett a lyoni Claude Bernard Tudományegyetemen. Dr. univ. dolgozatát a magyarországi ex-librisek történetéből, PhD munkáját a láthatatlan/mély weben történő információkeresésről írta. Azóta kutatási területei az invisible és a szemantikai web keresésekhez, a web topic map fejlesztéséhez, az Internet használatának társadalmi hatásaihoz és felhasználói személyiség típusaihoz kapcsolhatók. 2004-től spanyol, francia nyelven tanítja az ERASMUS hallgatókat, 2007-től rendszeres vendégtanár-ösztöndíjas franciaországi kutatólaboratóriumokban (CREM, ENS) vagy egyetemen (Nancy2, Université de Lorraine).

Patkósné Hanesz Andrea dr. adjunktus

handrea@jgypk.szte.hu

Oktatói tevékenységét 1999-ben kezdte el az SZTE JGYTF Könyvtártudományi Tanszékén, és azóta folyamatosan tanít a könyvtáros képzés különböző formáiban. Az andragógia BA szak képzésébe a Könyvtári ismeretek című tárgy tanításával kapcsolódott be a 2009/2010-es tanévtől. Kutatási területei: A hazai könyvtárügy mint rendszer kialakulása, felépítése. Az érvényben lévő könyvtári törvények hatása a könyvtárak mindennapi életére. Hagyományos és új dokumentumtípusok a könyvtárakban. Könyvtári ismeretek, könyvtárhasználat oktatása. A gyűjteményszervezés elméleti és gyakorlati problémái. Könyvtári menedzsment, könyvtári marketing.

Sütő Erika tanársegéd

serika@jgypk.szte.hu

Az Újvidéki Egyetem magyar tanszékén folytatott tanulmányai után az SZTE-n szerzett magyar-művelődésszervező (média szakirány) főiskolai, majd magyar

szakos bölcész és középiskolai tanári illetve andragógus-tanári egyetemi diplomát. 2009-től oktatásszervező, 2010-től gyakorlatvezető tanár, majd 2013-tól tanársegéd az SZTE-JGYPK Felnőttképzési Intézetében. Jelenleg az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója. Érdeklődési körébe a pedagóguskutatás, a nyelvi nevelés és az oktatáspolitikai tartozik.

Szentistványi István tanár

iszentistvanyi@gmail.com

A 2000-es évek eleje óta a Végelet szegedi csoportjának alapítójaként társadalmi-környezeti aktivista. 2010 óta ugyanezen értékek mentén dolgozó önkormányzati képviselő.

Szirmai Éva dr. főiskolai docens

szirmai@jgypk.szte.hu

Magyar – orosz – 20. sz-i orosz irodalom szakon végzett a Szegedi Tudományegyetem (akkor József Attila tudományegyetem) Bölcsészettudományi Karán. 1982 óta dolgozik a Juhász Gyula Pedagógusképző Karon, 1993 óta a Felnőttképzési Intézetben. A média szakirány vezetője (volt). PhD fokozatát a Miskolci Egyetem Irodalom és politika doktori programjában szerezte. A tömegkommunikáció és tömegkultúra kérdéseivel, szemiotikai kutatásokkal foglalkozik. Egyik alapítója a Karon működő Jel-Kép-Tér Munkacsoportnak.

Dr. Szűcs Norbert dr. adjunktus

szucs.z.norbert@gmail.com

2007 óta a Szegedi Tudományegyetem Felnőttképzési Intézetének oktatója, egyetemi adjunktus. A Szegedi Tudományegyetemen szerzett szociológia, néprajz és művelődésszervező szakos diplomát, majd a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskolájában védte meg doktori disszertációját. A Motiváció Oktatási Egyesület, a Hallgatói Mentorprogram és a TanodaPlatform egyik alapítója, vezetője. Kutatási területei: esélyegyenlőség, integráció, innováció, elsősorban oktatási aspektusból.

T. Molnár Gizella dr. főiskolai tanár

molnarg@jgypk.szte.hu

1980-ban végzett a JGYTF magyar–népművelés, 1987-ben a JATE történelem szakán. Kutatási területe a magyarországi kultúrpolitika, a magyarországi német nemzetiség kollektív felelősségre vonása a második világháború után, és a magyarországi nemzetiségek identitásának témája. Egyetemi kurzusai is e tárgykö-

Sodrásban

rökhöz kapcsolódnak. PhD-értekezését 2002-ben védte meg a Debreceni Egyetem Történeti Doktori Iskolájában. 1987-től oktat a kultúráközvetítő szakemberképzésben, a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karán, 2002-től tanszékvezető, 2007 óta a Felnőttképzési Intézetben intézetvezető.

Újvári Edit dr. egyetemi docens

ued@jgypk.szte.hu

2002 óta az SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet munkatársa, a Kultúrmediátor Szakcsoport vezetője. Irodalomtudományból doktorált 2002-ben. Fő kutatási területe a vizuális szemiotika, szimbolika, ikonográfia. A Felnőttképzési Intézet képzéseiben művészettörténet, képelemzési módszertan (Múzeumpedagógia specializáció) kurzusokat tart, emellett a Bevezetés a kulturális antropológia történetébe, az Európa kulturális értékei, a Kultúrfilozófia és a Múzeumandragógia tantárgyakat oktatja. Az Intézet TDK felelőse.

Viskolcz Noémi dr. habil. főiskolai tanár

viskolcz_noemi@jgypk.szte.hu

2005-től főiskolai docensként, majd 2010-2015 között főiskolai tanárként dolgozott a Felnőttképzési Intézetben. Oktatott tárgyai: a magyar és egyetemes művelődéstörténet, kulturális intézetek története, kulturális örökségvédelem területei, kultusz és társadalom. Kutatási területe: kora újkori művelődéstörténet, mecenatúra, szertartások története.

Fő támogatónk

Az „Életen át!” Fial Andragógusok Közhasznú Egyesülete 2010. márciusában jött létre abból a célból, hogy támogassa a felnőttképzési szakemberek (andragógusok) szakmai fejlődését, és lehetőséget biztosítson számukra a továbbképzésre, a gyakorlati tapasztalatszerzésre és a szakmai publikációra. Az egyesület fontosnak tartja a határon túli kapcsolatok kiépítését ugyanúgy, mint az andragógus szakemberek tapasztalatszerzésének elősegítését. Az egyesület további célkitűzése az andragógia tudományterület fejlesztése érdekében létrejövő kutatások támogatása, gyakorlati megvalósításának kiterjesztése. Az egyesület céljait elsősorban programjain és képzésein keresztül valósítja meg. Az egyesület a leendő felnőttképzéssel foglalkozó szakemberek érdekében az országos és az egyetemi közéletben, valamint érdekképviselőben, érdekegyeztetésben vesz részt.

Az egyesület programjai megvalósításához a következő tevékenységeket végzi: kiadványok szerkesztése és kiadása (nyomtatott és elektronikus formában), képességfejlesztés, itthoni és külföldi intézetekkel és szervezetekkel való kapcsolattartás, minőségfejlesztés, környezettudatos nevelés, rendezvényszervezés, a kulturális javak eljuttatása a felnőttképzés által megcélzott társadalmi csoportok számára, információs adatbázisok létrehozása és kezelése, a jövőben hivatásszerűen andragógiával foglalkozó szakemberek szakmai fejlődésének elősegítése, szakmai tapasztalatszerzése, átadása; sportprogramok szervezése és támogatása, oktatás és tréningek szervezése, pályázatírási tevékenység, illetve a célcsoportnak szóló pályázati tanácsadói tevékenység.

Az egyesület működése folyamán több olyan civil kezdeményezésű rendezvényen is képviseltette magát, ahol előnyös kapcsolatokra és együttműködésekre tett szert. Céljuk a kapcsolatteremtés mellett az volt, hogy népszerűsítsék az egyesületet és tevékenységét a résztvevők között.

Az egyesület egyik fő tevékenysége, hogy – támogatva az andragógus hallgatók szakmai előmenetelét –, gyakorlati helyeket biztosít a különféle szakágak, illetve specializációk számára. A gyakorlati helyekkel hosszú távú megállapodást kötünk, és biztosítjuk számukra a megfelelő és rendszeres gyakornoki ellátást az adott területről. Emellett az egyesületen keresztül a hallgatók számára lehetőség van bármilyen kezdeményezést véghezvinni, amely az andragógia valamely szakterületéhez tartozik. Legyen szó rendezvényekről, tanfolyamokról, képzésekről, vagy akár egy új kiadvány elkészítéséről is.

Az „Életen át!” Fial Andragógusok Közhasznú Egyesületének működésében is nagy törést okozott, hogy az Andragógia BA alapszakot a 2015/2016-os tanévtől megszüntették. Amellett, hogy a magyar felsőoktatást is nagy veszteség érte ezáltal, talán még nagyobb gondot okoz az, hogy a tervezett új képzés előreláthatólag csak 2017-ben indul. Ahogy a felsőoktatási intézmények, a szakma, úgy Egyesületünk is mérhetetlenül sajnálja a szak megszünését, de még jobban azt a több száz hallgatót, akik 2015-ben és 2016-ban felvételiznek, hiszen számukra nem lesz lehetőség felnőttképzési – művelődésszervezési – tanulmá-

nyokat folytatni. Egyesületünk viszont mindent meg kíván tenni annak érdekében, hogy a 2017-ben induló Közösségszervezés alapképzési szakot népszerűsítse, megismertesse a felvételizőkkel, és két év után újra felkeltse az érdeklődést e szakma iránt. Szakmai programunkat tehát most egészében az új alapképzés népszerűsítésére építjük. Célunk az, hogy a jövő generációjával megismertessük a szakma szépségeit, hogy jövőbeli, értékteremtő munkájukról átfogó képet kapjanak, és hogy mindezzel a szakmai utánpótlást megteremtjük. Az „Életen át!” Fialat Andragógusok Közhasznú Egyesületének célja a folyamatos működés, fejlődés és a célok megvalósítása. Terveink között szerepel, hogy további szervezetekkel kapcsolatot teremtsünk, s minél több rendezvényen képviseltessük magunkat.

Az „Életen át!” Fialat Andragógusok Közhasznú Egyesülete állandó tagjai mellett tiszteletbeli tagokkal is büszkélkedhet, akik a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézetének kiváló oktatói. E kötet kiadásával tiszteletbeli tagjaink szakmai publikációját kívánjuk támogatni amellet, hogy e könyvben olvasható tanulmányok érdekes, elgondolkodtató és hasznos szakmai információkat nyújthatnak mind a jövő generációjának, mind a már végzett, szakmájukat elhivatottan végző kulturális szakemberek számára.

„Életen át!” Fialat Andragógusok Közhasznú Egyesülete

Sodrásban: képzések, kutatások

1975–2015

Tanulmányok

A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Felnőttképzési Intézetében folyó képzések indulásának 40. évfordulójára készült tanulmánykötet

Szerkesztők: Sütő Erika, Szirmai Éva, Újvári Edit

Szakmai lektor: Démuth Ágnes

Technikai szerkesztő: Harkai Daniella, Szirmai Éva

Borítóterv: Gerencsér Gábor

Kiadja a Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó

Felelős kiadó: Annus Gábor igazgató



SZEGEDI
EGYETEMI
KIADÓ



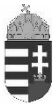
SZEK JGYF Kiadó

ISSN 2062-9958

ISBN 978-615-5455-56-8

Nyomdai munkák: s-Paw Kereskedelmi és Szolgáltató Bt.
<http://www.s-paw.hu>

A kötet kiadását az **Emberi Erőforrások Minisztériuma**, a **Nemzeti Együttműködési Alap**
és az **„Életen át!” – Fialat Andragógusok Közhasznú Egyesülete** támogatta.



EMBERI ERŐFORRÁSOK
MINISZTERIUMA



Nemzeti
Együttműködési
Alap



ÉLETEN ÁT!
Fialat Andragógusok Közhasznú Egyesülete