



"ADULATION – Felnőttképzés a társadalmi változásért" projekt

2020-1-CY01-KA204-065947

# A felnőttképzésben oktatók munkájának közéleti dimenziója Cipruson, Belgiumban, Magyarországon és Olaszországban

1. Intellektuális kimenet – kutatási tanulmány



## TARTALOMJEGYZÉK

1. Bevezetés .....	3
2. Mi a felnőttképzés közéleti dimenziója? .....	5
2.1 Az állampolgárság fogalma .....	5
2.2 Állampolgári ismeretek .....	7
2.3 Állampolgári ismeretek és felnőttképzés .....	9
2.4 A felnőttképzők szerepe és kompetenciái .....	10
2.5 A közéleti dimenzió .....	12
3. Az állampolgári ismeretek és a felnőttkori tanulás Európai Uniói kontextusa .....	12
3.1 Állampolgári ismeretek .....	12
3.2 Az állampolgárság előmozdítása a felnőttképzésen keresztül .....	14
4. Felnőttképzés Cipruson, Belgiumban, Magyarországon és Olaszországban .....	15
4.1 A felnőttképzés nemzeti szakpolitikai kontextusa .....	16
5. A felnőttképzés közéleti dimenziója Cipruson, Belgiumban, Magyarországon és Olaszországban ..	20
6. A felnőttképzők állampolgári kompetenciái Cipruson, Belgiumban, Magyarországon és Olaszországban .....	24
6.1 Felnőttképző szakma a partnerországokban .....	24
6.2 A felnőttképzők kompetenciái a közéleti dimenzió szempontjából: felmérési eredmények .....	25
7. Összegzés .....	36
Hivatkozásjegyzék .....	39
Melléklet – jó gyakorlatok .....	44
Ciprus .....	44
Olaszország .....	46
Magyarország .....	48
Belgium .....	50

## Impresszum

**A kiadvány címe:** A felnőttképzők munkájának közéleti dimenziója Cipruson, Belgiumban, Magyarországon és Olaszországban

**Szerzők:** Szőnyi Eszter, Csité Blanka, Koltai Luca, HÉTFA Kutatóintézet (Magyarország)

**Első kiadás, 2021**

A kutatási tanulmány az "ADULATION - Felnőttoktatás a társadalmi változásért" című projekt keretében készült.

### Országspecifikus hozzájárulások:

Ciprus: SEAL CYPRUS

Belgium: Alphabet Formation

Magyarország: HÉTFA Kutatóintézet

Olaszország: Training 2000 PSC

**Javasolt hivatkozási forma:** Szőnyi, E., Csité, B., Koltai, L. (2021): *A felnőttképzők munkájának közéleti dimenziója Cipruson, Belgiumban, Magyarországon és Olaszországban*. HÉTFA Kutatóintézet. Az "ADULATION- Felnőttképzés a társadalmi változásért" projekt keretében kidolgozott kutatási tanulmány.

**Projekt:** ADULATION - Felnőttoktatás a társadalmi változásért

**A projekt száma:** 2020-1-CY01-KA204-065947

**További információ:** <https://adulation.eu/>

**Koordinátor:** SEAL CYPRUS

Foti Pitta 4, 102-es iroda

Strovolos 2015, Nicosia

Ciprus

**Partnerség:**    

**Finanszírozás:**  Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Az Európai Bizottság támogatása ezen kiadvány elkészítéséhez nem jelenti a tartalom jóváhagyását, amely kizárólag a szerzők álláspontját tükrözi, valamint a Bizottság nem tehető felelőssé ezen információk bármilyen felhasználásáért.



Nyílt licenc: Ez a dokumentum a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License alapján szabadon felhasználható. A licenc egy példányának megtekintéséhez látogasson el a <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/> weboldalra.

## 1. BEVEZETÉS

Ez a tanulmány az "ADULATION – Felnőttképzés a társadalmi változásért" című Erasmus+ stratégiai partnerség keretében készült. A projekt célja a felnőttképzésben oktatók folyamatos szakmai fejlődésének támogatása, különös tekintettel azokra a kompetenciákra, amelyek elősegítik a felnőtt tanulók aktív állampolgári és társadalmi szerepvállalását. A kutatás célja az volt, hogy megvizsgálja a felnőttképzők munkájának közéleti dimenzióját a partnerországokban, valamint azt, hogy a közéleti dimenzió mennyire integrálódik a felnőttképzők munkájába – mind a kontextus, mind az egyéni tényezők figyelembevételével, az országos döntéshozás, valamint az oktatók kompetenciái szintjén. Ez a jelentés a későbbi projekttevékenységek kiindulópontjaként szolgál; elsősorban a partnerországok felnőttképzői számára készülő képzési anyagok fejlesztésénél.

Ez a kutatási tanulmány az Erasmus+ "ADULATION - Felnőttoktatás a társadalmi változásért" stratégiai partnerség keretében készült. A projekt célja a felnőttoktatók folyamatos szakmai fejlődésének támogatása, különös tekintettel a felnőtt tanulók aktív polgári és társadalmi szerepvállalását támogató kompetenciákra. E jelentés célja, hogy mélyebb megértést nyerjen a partnerországokban működő felnőttoktatók munkájának politikai dimenziójáról, valamint arról, hogy a politikai dimenzió milyen mértékben épül be a felnőttoktatók munkájába, mind a kontextuális, mind az egyéni tényezőket vizsgálva, a nemzeti politikák, valamint az oktatók kompetenciái szintjén. Ez a jelentés a későbbi projekttevékenységek alapjául szolgál - különösen a partnerországok felnőttoktatói számára készült releváns oktatási anyagok kidolgozásának támogatására.

A legfontosabb kutatási kérdések, amelyekre válaszolni kívánunk, a következők voltak:

- Mennyire és milyen módon jelenik meg a közéleti dimenzió vagy az állampolgári nevelés a partnerországok felnőttképzésében, és milyen lehetőségek vannak a közéleti dimenzió integrálására vagy tovább erősítésére a felnőttképzők munkájában?
- Melyek azok a fő készségek, kompetenciák vagy kompetenciaterületek, amelyeket a felnőttképzőknek fejleszteni kell ahhoz, hogy a közéleti dimenziót hatékonyan integrálják a munkájukba?

Ez a kutatási tevékenység négy kiválasztott módszeren alapul: szakirodalmi áttekintés, szakpolitikai elemzés, érdekeltekkel folytatott konzultáció és kérdőíves felmérés. E négy módszer kombinációja

lehetővé teszi a projektpartnerek számára, hogy átfogóan megismerjék az ezen a területen végzett korábbi kutatásokat, a partnerországok felnőttképzésének szakpolitikai kontextusát és a felnőttképzők állampolgári szerepvállalási kompetenciáinak fejlesztési igényeit.

A jelentés első részében koncepcionális háttérrel adunk a közéleti dimenzióhoz, amelyet rövid áttekintés követ az Európai Unió vonatkozó szakpolitikai kontextusáról. A második részben bemutatjuk partnerországokban végzett kutatásunkat. Végül zárásképpen ajánlásokat teszünk a projekt további lépéseit és tevékenységeit illetően.

## 2. MI A FELNŐTTKÉPZÉS KÖZÉLETI DIMENZIÓJA?

A felnőttképzés közéleti dimenzióját az Európai Képzési Stratégia (European Training Strategy – ETS) trénerek számára fejlesztett kompetenciamodelljének (SALTO, 2014) „állampolgári elköteleződés” kompetenciaterülete alapján értelmezzük, amely egy a modell hét kompetenciaterületéből. Ez a kompetenciaterület négy kompetenciát ölel fel: releváns szakpolitikák és oktatási programok összekapcsolása, értékek és meggyőződések integrálása a felnőttképzés kereteibe, a tanulók támogatása a kritikus gondolkodás kialakításában, valamint a demokrácia és az emberi jogok alapelveinek alkalmazása. Ez alapján, a közéleti dimenziót az állampolgári nevelés és a „állampolgári elköteleződés” kompetenciaterület különböző aspektusainak általános keretében értelmezzük.

Ezzel a kiinduló ponttal ez a fejezet a felnőttképzés közéleti dimenziójának koncepcionális háttérét kívánja biztosítani, az állampolgárság és az állampolgári nevelés fogalmairól szóló átfogó szakirodalomra összpontosítva. Ez a fejezet kontextuális háttérrel nyújt a partnerországokban folytatott kutatásnak és az ADULATION projekt további tevékenységeinek.

### 2.1 Az állampolgárság fogalma

Az állampolgárság fogalma az akadémiai diskurzusban sokat vitatott – számos tudományterületen, beleértve a filozófiát, a szociológiát, a politikatudományt és az oktatást is – elsősorban annak dinamikus, megkérdőjelezett, kontextuális és sokdimenziós jellege miatt. Ez azt jelenti, hogy az állampolgárság jelentése idővel változott; különböző értelmezésekkel rendelkezik, és különböző összefüggésekben is alkalmazható kontextustól függően; az állampolgárság fogalma és jelentése, az, hogy milyen tulajdonságokat tartanak szükségesnek a „jó állampolgár” számára, milyen jellemzőket tartanak fontosnak a jó társadalom szempontjából, sokat vitatott kérdések és nézeteltéréseket

váltak ki; és az állampolgárság fogalmának számos dimenziója van, amelyek szerint értelmezni lehet, valamint be lehet építeni az oktatásba (Schugurensky 2006; Schugurensky & Myers, 2008).

Az állampolgárság különböző tipológiai és megfogalmazásai általában különböző dimenziókat ölelnek fel, mint például a politikai és állampolgári jogok és felelőségek, kulturális szempontok, identitás, részvétel, és olyan fogalmakhoz kapcsolódnak mint a közösség, demokrácia, sokszínűség, egyenlőség (vagy kirekesztés) és cselekvőképesség (lásd pl.: Marshall, 1964; Gilbert, 1996; Westheimer & Kahne, 2004; Mutch, 2005; Schugurensky, 2006; Schugurensky & Myers, 2008; Banks, 2008; Castro & Knowles, 2017).

Schugurensky (2006) az állampolgárság négy dimenzióját azonosítja: *státusz, identitás, állampolgári erények és cselekvőképesség*, ahol az "első a tagság kérdéseire, a második a valahova tartozás érzésének kérdéseire, a harmadik a beállítottságokhoz, értékekhez és viselkedésekhez kapcsolódik, és az utolsó az elköteleződés és a politikai hatékonyság kérdéseire kapcsolódik"<sup>1</sup> (1. o.). Hasonló, ötkategóriás tipológiában Mutch (2005) a demokrácia, a szabadság és az emberi jogok fogalmait hangsúlyozza az állampolgárság mint a *demokratikus eszmény* részeként (hasonlóan az előző tipológia állampolgári erények kategóriájához), és tovább pontosítja az cselekvőképesség fogalmát, *közéleti gyakorlatként és részvételként*. A közéleti gyakorlat formális folyamatokra és jogi szempontokra, valamint kulturális tényezőkre utal, amelyek befolyásolják az állampolgárok viselkedését, míg a részvétel, demokratikus kérdések és ügyek tudatosítását és azokban való aktív elköteleződést jelenti közösségi, helyi, nemzeti vagy globális szinten.

Westheimer és Kahne (2004) kissé eltérő megközelítést kínál a „háromféle állampolgár” keretrendszerében arról, hogy mi a felelős vagy aktív állampolgárság. A *személyesen felelős állampolgár* magában foglalja a közösségen belüli felelősséget és azt a gondolatot, hogy a jó állampolgár a közösség becsületes és törvénytisztelő tagja; a *részvevő állampolgár* nagyobb hangsúlyt fektet a cselekvésre, a javulás elérésére, a vezetésre és a közösség szervezésére tett nagyobb erőfeszítésekkel; míg az *igazság-irányultságú állampolgár* ezeken túllépve kritikusan értékeli a már kialakított (társadalmi, politikai vagy gazdasági) struktúrákat és proaktív a társadalmi igazságtalanságok kezelésében.

Banks (2008) tovább épít az állampolgárság részvételi aspektusára azáltal, hogy bevezeti a jogi, minimális, aktív és transzformatív állampolgárság tipológiáját. A *jogi állampolgárság* jogszerű tagságot jelent a politikai közösségben, velejáró jogokkal, de nem tartalmaz érdemi részvételt, míg a *minimális*

---

<sup>1</sup> A szerző fordítása

*állampolgárság* azokra vonatkozik, akik élnek szavazati jogukkal és részt vesznek a politikai folyamatokban. Az *aktív állampolgárság* kategóriája hasonló Westheimerhez és Kahne részvevő állampolgárához, hangsúlyt fektetve a közéleti, állampolgári cselekvésre, amely nem kérdőjelezi meg a meglévő társadalmi és politikai struktúrákat, míg a *transzformatív állampolgárság* (az igazságközpontú állampolgár gondolatával összhangban) magában foglal "cselekvést a társadalmi igazságosság előmozdításért, akkor is, ha cselekedeteikkel megsértettek, kérdőre vonnak vagy lebontanak meglévő törvényeket, konvenciókat vagy struktúrákat"<sup>2</sup> (Banks, 2008, 136. o.).

## 2.2 Állampolgári ismeretek

Az állampolgárság fenti megközelítései erősen befolyásolják az állampolgári ismeretek szemléletét, magát a fogalmat és azt, hogy mit kéne elérjen. Az állampolgári ismeretek területén különféle kifejezéseket használnak nemzetközi szakmai körökben (mint például civics, civic education, citizenship education, social studies - társadalmi tanulmányok), és bár vannak, akik javaslatot tesznek a különböző kifejezések a megkülönböztetésére, nincs konszenzus e fogalmak meghatározását és szaknyelvi használatát tekintve. A különböző definíciók hangsúlyozzák az állampolgári ismeretek felkészítő szerepét a demokratikus életre (Castro & Knowles, 2017), az állampolgári szerepekre és felelőségekre (Kerr, 1999), a tudatos és "felvilágosult állampolgárrá" válásra (UNESCO, 1998, idézi EAEA, 2019a, 4. o.); az oktatási normákon és gyakorlatokon keresztül megjelenő szocializációs szerepét (Janmaat, 2007), valamint a részvételt a társadalom közösségeiben és a társadalmi és politikai élet szempontjából releváns döntésekben, "amelyeket kölcsönös tisztelet és erőszakmentesség jellemez, összhangban az emberi jogokkal és a demokráciával" (Hoskins, 2006, idézi Hoskins et al., 2012, 17. o.).

Az állampolgári ismeretek kettősséggel rendelkezik abban a tekintetben, hogy szerepe elsősorban megerősítő vagy kritikus; más szóval, hogy célja a közös (nemzeti) identitás és hűség megteremtése a politikai közösség számára, vagy a kritikai gondolkodás (az állam felé is) és a más kultúrák iránti nyitottság elősegítése (Janmaat, 2007; Kenner, 2020). Bár Johnson (2010) szerint az állampolgári ismeretek fejlődése során a nemzetépítésről és a közös identitás megteremtéséről egy változatos elemekkel teli, összetettebb szerep felé tolódott el a hangsúly, sok országban az előbbi céloknak továbbra is fontos szerepük van formális oktatási környezetben (lásd pl. Kenner, 2020). Az elmúlt két évtized sok kutatója az állampolgársági ismeretek kritikusabb megközelítése mellett érvel, amelynek középpontjában a helyi, regionális, nemzeti vagy globális közösségekben való aktív részvétel, a közös

---

<sup>2</sup> A szerző fordítása

értékek, mint például a demokrácia és az emberi jogok, a társadalmi igazságosság, és a kritikus és reflektív gondolkodás áll – mind az egyén identitására és cselekedeteire, valamint a meglévő társadalmi, politikai folyamatokra és struktúrákra vonatkoztatva (lásd pl. Osler & Starkey, 2006; Banks, 2008; Johnson, 2010; Peterson et al., 2016). Kenner (2020) kifejezetten amellett érvel, hogy az állampolgársági ismeretek nem lehet megerősítő, mivel annak célja, hogy fejlessze "az állampolgárok képességét arra, hogy átlássák az adott rendet, sztemderdeket és normákat, annak érdekében, hogy reflektálni, változtatni, kritizálni és alakítani tudják azt úgy, ahogyan megfelelőnek tartják"<sup>3</sup> (120. o.).

Az állampolgári ismeretek "mindig egy jövőorientált folyamat, amelyet az elérni kívánt társadalom elképzelései vezérelnek" (Janmaat, 2007, 3. o.), és ahogyan ez az elképzelés, az állampolgári ismeretek tartalma és megközelítése jelentősen változó különböző társadalmi és politikai kontextusokban – hasonlóan az állampolgárság fogalmához. Kerr (1999) szerint a fő kontextuális tényezők, amelyek befolyásolják az állampolgári ismeretek szemléletét, a történelmi hagyomány, a földrajzi helyzet, a társadalmi-politikai struktúra, a gazdasági rendszer és a globális trendek.

Az ezen a területen végzett kutatások az állampolgári ismeretek három fő megközelítését azonosították: oktatás vagy tanulás az *állampolgárságról*, az *állampolgárság révén* és az *állampolgárságért* (Kerr, 1999; Kalekin-Fishman et al., 2007). Az állampolgárságról való tanulás hagyományosan a formális oktatás feladata, és az állampolgárságot mint státuszt helyezi a középpontba. Ez a kellő információ és tudás átadását jelenti, kulturális és történelmi aspektusokról, valamint a társadalmi és politikai struktúrákról és folyamatokról. Ezzel szemben az állampolgárság révén való tanulás részvételi és aktív tapasztalatokat (gyakorlat általi tanulást) foglal magában, amelyek mind a formális oktatás keretében, mind a mindennapi életben előfordulhatnak. Ez a fajta tanulás inkább az állampolgárságra, mint gyakorlatra összpontosít (a fent tárgyalt aktív, részvételi szempontokra), és magában foglalja az "az állampolgárságra való tudatos reflektálást és annak különböző tapasztalatainak megvitatását a mindennapi életben"<sup>4</sup> (Kalekin-Fishman et al., 2007, 29. o.). Az állampolgárságért való tanulás ötvözi a másik két oktatási megközelítést, és "ellátja a diákokat olyan eszközökkel (tudás és megértés, készségek és alkalmasság, értékek és beállítottság), amelyek lehetővé teszik, hogy aktívan és értelmes módon vegyenek részt azokban a szerepekben és felelőségekben, amelyekkel felnőtként találkoznak"<sup>5</sup> (Kerr, 1999, 12. o.). Kalekin-Fishman és

---

<sup>3</sup> A szerző fordítása

<sup>4</sup> A szerző fordítása

<sup>5</sup> A szerző fordítása



munkatársai (2007) amellet érvelnek, hogy az állampolgári ismereteknek ez a típusa kifejezetten alkalmas a felnőttkori tanuláshoz.

Az állampolgári ismeretek pedagógiai megközelítései – más tudományterületekhez hasonlóan – különböző formákat ölthet; Evans tipológiája (2008, hivatkozva Castro & Knowles, 2017) azonban releváns reflexióval szolgál a Westheimer és Kahne (2004) által azonosított háromféle állampolgárról. Az állampolgári ismeretek első pedagógiai irányvonala az *átadás*, amely az állampolgárság és a társadalom alapvető ismereteinek megtanítását foglalja magában; a második egy *tranzakciós* megközelítés, amely meghaladja a közélet ismeretét, és integrálja a demokráciában való részvétel szempontjából releváns készségek és kompetenciák fejlesztését; míg a harmadik pedagógiai irány a *transzformatív* állampolgári ismeretek, melynek célja olyan állampolgárok felkészítése, "akik aktivizmus révén fogják átalakítani a társadalmat"<sup>6</sup> (Castro & Knowles, 2017, 290. o.).

### 2.3 Állampolgári ismeretek és felnőttképzés

Noha a fentiekben leírt meghatározások és megközelítések többsége az állampolgári ismereteket alap- és középfokú formális oktatási környezetben értelmezi – ahol a legtöbb esetben megtalálható előre kidolgozott tanterv –, ezek adaptálhatóak és alkalmazhatóak a felnőttkori tanulásra, mind a formális (szabályozott), mind a nem formális oktatás tekintetében.

Az állampolgári ismereteket a felnőttképzés releváns és fontos elemeként tartják számon (EAEA, 2019a). Számos kutató az állampolgári ismereteket egész életen át tartó tanulási folyamatként látja és értelmezi (lásd pl. Golubeva, 2018; Zepke, 2013; Bagnall, 2010; Ebner, 2009), tehát nem csupán az aktív állampolgárság eleme hangsúlyos a felnőttkori tanulásban, hanem a felnőttkori tanulás is fontos szerepet kap az állampolgári ismereteken belül. Ezentúl, a felnőttképzés kulcsfontosságú szerepet játszik a 21. században a növekvő egyenlőtlenségek, demográfiai változások, migráció, munkanélküliség, digitalizáció és technológiai innováció, vagy a klímaváltozás által állított kihívások tudatosításában és az azokra adott válaszokban (EAEA, 2019b). Az aktív állampolgárság tág értelmezése, tudást, készségeket, kompetenciákat, értékeket, attitűdöket és viselkedéseket magában foglalva, megemeli annak relevanciáját e kihívások kezelése szempontjából.

A gyakorlatban az állampolgári ismeretek fel lehet kínálva önálló kurzusként (vagy tantárgyként) felnőttképzési intézményekben vagy szervezetekben, míg más esetekben ezt a felnőttkori tanulási tevékenységek transzverzális céljának és elvének tekintik, különféle célokkal, jellemzően a

---

<sup>6</sup> A szerző fordítása

"társadalomban való aktív részvételhez szükséges képességek fejlesztésétől, a kortárs társadalomban az állampolgári létehez kapcsolódó folyamatos kihívások és igények kezelésének támogatásáig"<sup>7</sup> (EAEA, 2019a, 8. o.). Az állampolgári ismeretek olyan kompetenciák és készségek széles körét foglalja magában, amelyek kifejezetten hasznosak és relevánsak a munkahelyeken vagy a munka világában (Schulz et al., 2018), még inkább hangsúlyozva az állampolgári ismeretek fontosságát és lehetőségeit felnőttképzési környezetben – akár felnőtteknek szóló szakképzésben vagy általában a foglalkoztathatóságra fókuszáló tanfolyamokon.

## 2.4 A felnőttképzők szerepe és kompetenciái

A felnőttekkel dolgozó oktatók szerepét, különös tekintettel az állampolgári ismeretekre, az andragógia, a társadalmi változás és a transzformatív tanulás elméletei informálják (Giannoukos et al., 2015). Ezen elméletek szerint a pedagógusnak iránymutató, ösztönző, támogató és koordináló szerepe van a tanulási folyamatban. A transzformatív tanulásban a kritikus gondolkodás kulcsfontosságú, és az oktató szerepe kibővül a tanulók kritikus és reflektív gondolkodásának fejlesztésének támogatásával (lásd pl. Mezirow, 2007), valamint az esetleges változásra való törekvéssel, amely úgy érhető el, hogy "meghatározza céljait és elvárásait a tanulók felé, illetve [...] ösztönzi a vitát és a tanulók részvételét"<sup>8</sup> (Giannoukos et al., 2015, 239. o.). A változásra, a kritikus és reflektív gondolkodásra összpontosítva a transzformatív tanulás megközelítése különösen releváns az állampolgári ismeretek számára a felnőttoktatásban.

A felnőttoktatók szerepe ezen elméletekkel és megközelítésekkel, valamint a felnőttképzés társadalomban betöltött funkcióival együtt fejlődik (Henczi, 2008). A felnőttképzés fejlődése túlnyomó részben összhangban áll az európai és globális oktatási trendekkel, például a kompetenciaorientált oktatás, a „21. századi készségek” fejlesztése – ideértve a kritikus gondolkodást, a problémamegoldást és a kreativitást –, vagy a tanulóközpontú tanulás (lásd pl. OECD, 2018; 2019). Konkrétan a felnőttképzés területén egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek a készségfejlesztésre, a tanulás tanulásának kompetenciájára, valamint a kooperatív és részvétel- vagy tanulásközpontú tanítási-tanulási stratégiákra (lásd Maróti, 2016). Ezeknek a változásoknak az eredményeként a tanítási-tanulási folyamat központi szereplőjévé a tanuló válik. Ez az oktató szerepét a tanulási folyamatot támogató mentori szerepre alakítja át, anélkül, hogy az elvonná tőle a folyamat feletti felelősséget. Az együttműködés és az interakció központi szerepűvé válik a tanulási folyamatban, ami az oktató és a

---

<sup>7</sup> A szerző fordítása

<sup>8</sup> A szerző fordítása

tanuló közötti hierarchia ledöntéséhez vezet a felnőtt tanulók esetében, partnerségen alapuló viszonyt ösztönözve (Giannoukos et al., 2015; Maróti, 2016; Szelei & Malatyinszki, 2017).

### *Felnőttképzők kompetenciái*

A szakirodalomban megvitatott felnőttoktatók számára szükséges készségek és kompetenciák többsége egybeesik az ETS kompetenciamodell közéleti dimenziójának kompetenciáival vagy azok egyes elemeivel. Knowles (1973) a kommunikációs készségek, a tanulási készségek, a döntéshozás és a transzdiszciplináris ismeretek alkalmazásának szükségességét hangsúlyozza. Más források továbbá olyan készségeket és kompetenciákat emelnek ki, mint az empátia, elkötelezettség, tolerancia, analitikus gondolkodás, problémamegoldás, tanulók motiválásának képessége, a tanítási-tanulási folyamat irányításának képessége, valamint különböző értékek és meggyőződések megértésének képessége (lásd pl. Szelei & Malatyinszki, 2017).

„A felnőttképzők kompetenciáinak bővítése és fejlesztése (EDEC)”<sup>9</sup> Erasmus+ projekt keretében olyan kompetenciák listáját állították össze, melyekre a felnőttképzőknek szükségük van a munkájukhoz és a változatos kérdések kezeléséhez, amelyek a különböző EU-s országokban megjelenhetnek a felnőttoktatásban. Összefoglalva, az beazonosított készségek és kompetenciák a következők:

- Kommunikációs készségek
- Empátia
- Tárgyalási készségek
- Csapatmunka
- Aktív figyelés
- Figyelem a tanuló-oktató kapcsolatra
- A sokféleség kezelése
- A tanulási igények felmérése és tanulási utak létrehozása a tanulók számára

---

<sup>9</sup> További információ a projektről: <https://en.danilodolci.org/project/edec/>

## 2.5 A közéleti dimenzió

A szakirodalomból kitűnik, hogy nincs egységesen alkalmazott megközelítése az állampolgári ismereteknek, hasonlóan nincs konszenzus arról sem, hogy hogyan kéne a szaknyelvet használni vagy mit takar pontosan az állampolgári ismeretek oktatása. Ezért az állampolgári ismeretek és a közéleti dimenzió kifejezéseket felcserélhetően használjuk végig ebben a jelentésben. Nem célunk, hogy saját definícióval szolgáljunk a jelentésben: egy olyan megközelítést alkalmazunk, amely tágan értelmezi, hogy mit jelent az állampolgári ismeretek, avagy a közéleti dimenzió, figyelembevéve az állampolgári ismeretekről folytatott konceptuális vitát, valamint ezen projektnek a célját.

Megértésünk szerint, a közéleti dimenzió erősen kontextuális (és az adott társadalom értékein alapuló), ezért az állampolgári ismeretekbe bevonásra kerülő témáknak és készségeknek vagy kompetenciáknak relevánsnak kell lenniük és az adott társadalmi, kulturális és politikai kontextushoz kell igazodniuk. Fontosnak tartjuk a tudás aspektusát; a hangsúly azonban inkább a kompetenciafejlesztésen és változáson van. Ezalapján a fent tárgyalt fogalmakra és tipológiákra reflektálva, a közéleti dimenzióhoz való hozzáállásunk az állampolgárságért való tanulással áll összhangban, hangsúlyt fektetve a tranzakciós és transzformatív oktatási irányokra.

Összességében a mi értelmezésünkben az állampolgári ismeretek magában foglalja a jogok és kötelességek ismeretét és azok a mindennapi élet szempontjából releváns gyakorlati alkalmazását; a társadalmi és politikai folyamatok, struktúrák és működésük megértését; kritikus és reflektív gondolkodást; és a tanulók cselekvőkészségének központi szerepét – aktív részvétel és elköteleződés az egyén közösségében vagy a társadalom egészében.

## 3. AZ ÁLLAMPOLGÁRI ISMERETEK ÉS A FELNŐTTKORI TANULÁS EURÓPAI UNIÓS KONTEXTUSA

### 3.1 Állampolgári ismeretek

Az állampolgári ismeretek támogatása az 1990-es évek vége óta az oktatás és képzés prioritásai között szerepel az EU szakpolitikáiban (lásd Európai Bizottság, 1998; Európai Közösségek Bizottsága, 2001), azonban jelentős figyelmet az elmúlt évtizedben kapott. Az aktív állampolgárság támogatása az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszerének (Oktatás és Képzés 2020) célkitűzései között szerepel, kiemelve az állampolgári ismeretek fontosságát a

méltányosság, a társadalmi kohézió és az aktív polgári szerepvállalás előmozdításában (Európai Unió Tanácsa, 2009). Az állampolgárság növekvő jelentőségét az oktatásban nyomatékosította a Párizsi Nyilatkozatban (Európai Unió, 2015), valamint a közös értékek, az inkluzív oktatás és az oktatás európai dimenziójának előmozdításáról szóló tanácsi ajánlásban (Európai Unió Tanácsa, 2018a), nagy hangsúlyt fektetve a közös értékekre és az európai identitásra.

Az EU kulcsfontosságú szakpolitikai dokumentumai szerint az állampolgári ismeretek célja, hogy a fiatalok és a felnőttek kritikusan gondolkodjanak, felelős állampolgárokká váljanak, tisztában legyenek az alapvető értékekkel, az állampolgári jogokkal és kötelezettségekkel, valamint aktív tagjai legyenek a társadalomnak (Európai Unió Tanácsa, 2011; Európai Unió, 2015; Európai Bizottság, 2018). Az Európa Tanács (2010; 2017) további figyelmet fordított az oktatás, a demokrácia és az állampolgárság közötti kapcsolatra, valamint a demokrácia, az emberi jogok, az egyenlőség és a jogállamiság közös értékeire (Európai Bizottság, 2020a).

### *Az aktív állampolgársághoz szükséges készségek és kompetenciák*

Az Európai Unió kontextusában az állampolgári ismeretek jelentős mértékben épít az állampolgári kompetenciára, amely az egész életen át tartó tanulás nyolc kulcskompetenciájának egyike, és amelynek definíciója a következő: "az egyén azon képessége, hogy felelős polgárként cselekedjen és teljes mértékben részt vegyen a polgári és társadalmi életben, és ehhez ismerje a társadalmi, gazdasági, jogi és politikai koncepciókat és struktúrákat, valamint a globális fejleményeket és a fenntarthatósággal kapcsolatos kérdéseket" (Európai Unió Tanácsa, 2018b, 10. o.). Az állampolgári kompetencia tudás komponense a közös európai értékek megértésére a nemzeti, az európai és a világtörténelem kritikai megértésére, a társadalmi és politikai mozgalmak, a fenntartható rendszerek és az éghajlatváltozás tudatos megismerésére, valamint a kulturális és európai identitásra összpontosít. A készségek magukban foglalják a kritikus gondolkodást, a problémamegoldást, a közösségi tevékenységekben való konstruktív részvétel készségét, valamint a hagyományos és új médiaformákkal való kritikus foglalkozást. Az állampolgári kompetenciához kapcsolódó attitűdök közé tartozik a hajlandóság polgári tevékenységekben való részvételre és a különböző szintű döntéshozásra, a közös értékek támogatása (pl. kulturális sokszínűség, társadalmi kohézió és fenntarthatóság), az erőszakmentesség előmozdítása, a társadalmi igazságosság és tisztességesség biztosítása, valamint a politikai és társadalmi-gazdasági fejlődések iránti érdeklődés (10-11. o.).

Az „Európa a polgárokért” program keretein belül készített jelentés az állampolgári kompetenciát, a politikai műveltséget és az interkulturális kompetenciát határozza meg az állampolgári ismeretek fő

kompetenciáiként (Hoskins et al., 2012). Ezek a kompetenciák megkülönböztetik az aktív állampolgársághoz (állampolgári kompetencia), a politikai részvételhez (politikai műveltség) és a "más kultúrákból származó emberekkel, kölcsönös tisztelet útján, kapcsolatok és együttműködés kialakításához" (interkulturális kompetencia) szükséges ismereteket, készségeket, értékeket és attitűdöket (17. oldal).

Ezenkívül az Európa Tanács (2016) kidolgozott egy kompetenciamodellt, amely azokat az értékeket, attitűdöket, készségeket, ismereteket és kritikai megértést emeli ki, amelyeket szükségesnek tartanak "a demokrácia kultúrájában való hatékony részvételhez, és a kulturálisan sokszínű demokratikus társadalmakban másokkal való békés együttéléshez"<sup>10</sup> (9. o.).

### 3.2 Az állampolgárság előmozdítása a felnőttképzésen keresztül

Az európai szakpolitikák támogatják és erősítik a felnőttképzés létfontosságú szerepét az EU-ban a integráció, a társadalmi kohézió és az aktív állampolgárság szempontjából, az állampolgárságra és az egész életen át tartó tanulásra (Európai Bizottság, 1998; az Európai Közösségek Bizottsága, 2000; 2001), vagy kifejezetten a felnőttkori tanulásra összpontosítva (Európai Bizottság, 2016; az Európai Unió Tanácsa, 2011; 2016). Az Európai Unió felnőttképzéshez való hozzáállásának kulcsfontosságú szakpolitikai stratégiái a Felnőttkori Tanulásra Vonatkozó Európai Cselekvési Program (Európai Unió Tanácsa, 2011), a Kompetenciafejlesztési Pályák: Új Lehetőségek Felnőttek Számára (Európai Unió Tanácsa, 2016) és az Európai Készségfejlesztési Program a Fenntartható Versenyképességért, Társadalmi Méltányosságért és az Ellenállóképességért (Európai Bizottság, 2020b). A két utóbbi dokumentum bár elismeri a felnőttkori és az egész életen át tartó tanulás fontosságát az aktív állampolgárság és a társadalmi szerepvállalás szempontjából, az ismeretek nem áll a középpontjában.

Az Felnőttkori Tanulásra Vonatkozó Európai Cselekvési Program meghatározása szerint a felnőttképzés "révén tovább- vagy átképzésben részesülhetnek a munkanélküliek és a szerkezeti átalakítás vagy a pályafutásukhoz kapcsolódó változások által érintett személyek, valamint jelentősen hozzájárul a társadalmi befogadáshoz, az aktív polgári szerepvállaláshoz és a személyes fejlődéshez" (Európai Unió Tanácsa, 2011, 1. o.). A Cselekvési Program 2012–2014 időszakának prioritása követik az Oktatás és Képzés 2020 stratégia célkitűzéseit, azaz tartalmazza a „méltányosság, a társadalmi kohézió és az aktív állampolgárság felnőttképzésen keresztüli előmozdítása” kiemelt területet. Ezen a prioritási területen belül a fő hangsúly az alapvető készségek és a különböző műveltségek (pl. digitális,

---

<sup>10</sup> A szerző fordítása

állampolgári, kulturális, politikai és média) fejlesztésére irányul, amelyek szükségesek a modern társadalomban való aktív részvételhez, valamint a felnőttképzési lehetőségek társadalmi befogadás aspektusának javításához és speciális tanulási igények kezeléséhez (pl. fogyatékkal élők esetében). A 2015–2020 közötti időszakban a meghatározott prioritások nem foglalkoznak kifejezetten az állampolgári ismeretekkel, mindazonáltal releváns marad, mint horizontális elv.<sup>11</sup>

## 4. FELNŐTTKÉPZÉS CIPRUSON, BELGIUMBAN, MAGYARORSZÁGON ÉS OLASZORSZÁGBAN

A felnőttkori tanuláshoz két kulcsfontosságú mutatója van, amelyeket uniós szinten és nemzetközi összehasonlításokban alkalmaznak: az egész életen át tartó tanulásban való részvétel és a felnőttek alapvető készségeinek szintje. A felnőttek tanulásban való részvételének 2020-ra vonatkozó referenciaértékét úgy határozták meg, hogy az EU-ban a felnőttek legalább 15%-a részt vesz oktatási és képzési tevékenységekben. Bár az elmúlt tíz évben javulás volt tapasztalható, az EU-s átlag a felnőttek tanulásban való részvételét tekintve 10,8% volt 2019-ben (Európai Bizottság, 2020c). A felnőttek oktatási és képzési tevékenységekben való részvétele mind a négy partnerországban elmarad az EU-s átlagtól. A részvételi arány 8,2%-kal Belgiumban volt a legmagasabb; ezt szorosan követte Olaszország 8,1% -kal; majd Ciprus és Magyarország 5,9%, illetve 5,8% -kal. Ciprust leszámítva, ahol a részvételi arány 2,4 százalékponttal csökkent 2009 óta, a többi partnerországban a felnőttek tanulási részvétele nőtt ebben az időszakban – a legnagyobb mértékben Magyarországon, ahol az arány 2009 óta csaknem megduplázódott (Európai Bizottság, 2020d).

Az OECD PIAAC felmérésének (OECD, 2019b) adatai alapján a négy partnerország közül a felnőtteknek Belgiumban<sup>12</sup> vannak a legmagasabb szintű készségei, mind az szövegértés/szöveghasználat, mind pedig a számolási készségek területén. Mindkét esetben a válaszadók közel kétharmada elérte alapszintű jártasság szintjét<sup>13</sup>. Cipruson körülbelül 50% sajátította el mind a szövegértés/szöveghasználat, mind a számolás alapvető készségeit; Magyarországon ez az arány valamivel több, mint 40% az szövegértés/szöveghasználat, és körülbelül 50% a számolás tekintetében. Olaszországban a válaszadók körülbelül 70%-a rendelkezik alacsony szintű készségekkel mind a szövegértés/

---

<sup>11</sup> A konkrét prioritásokat lásd itt: [https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-adult-learning\\_en](https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-adult-learning_en)

<sup>12</sup> A PIAAC felmérés adatai csak Belgiumban található Flandria esetében állnak rendelkezésre.

<sup>13</sup> Az alapszintű jártasság itt azt jelenti, hogy a PIAAC jártassági skáláján el kell érni a harmadik szintű jártasságot.

szöveghasználat, mind a számolási képességek terén (a harmadik jártassági szint alatt). Az szövegértés/szöveghasználat képességének tekintetében csak Belgium, míg a számolási készségek terén mind Belgium, mind Magyarország az OECD-átlag felett teljesített (OECD, 2019b, 44. és 49. o.).

#### 4.1 A felnőttképzés nemzeti szakpolitikai kontextusa

A felnőttképzés **átfogó szakpolitikai keretének** kidolgozottsága és a szabályozás mértéke partnerországoként eltérő. A keretrendszer Magyarországon a legkidolgozottabb, ahol a felnőttképzés céljait és gyakorlati végrehajtását specifikus jogszabály és stratégia határozza meg (a felnőttképzésről szóló 2013. évi LXXVII. törvény; ITM, 2019 – a szakképzés stratégiájával együtt). Olaszországban számos megállapodás és jogszabály vonatkozik az egész életen át tartó tanulás és a felnőttképzés egyes szempontjainak szabályozására (305/1997 miniszteri direktíva; 22/2001 miniszteri direktíva; 53/2003. törvény; 25/10/2007 miniszteri rendelet; 92/2012. törvény), ugyanakkor nincs átfogó keretet nyújtó nemzeti stratégia. Cipruson a 2014–2020 Életen Át Tartó Tanulás Stratégiája<sup>14</sup> határozza meg a felnőttképzés fő céljait (DGEPD, 2014a); ugyanakkor nincs kifejezetten a felnőttképzést célzó jogszabályi keret. Belgiumban a felnőttoktatást más szakpolitikai és stratégiai területekkel (például a közoktatással) együtt tartják számon, és nincsenek jogszabályi vagy stratégiai dokumentumok a felnőttkori tanulás céljairól és megvalósításáról. Ugyanakkor fontos kiemelni, hogy a szakpolitikai kontextus általánosságban bonyolultabb Belgiumban, mivel az oktatáspolitikai (és így a felnőttoktatás is) nem a szövetségi kormány, hanem a régiók hatáskörébe tartozik. Kutatásunk és így a jelentés során Belgium francia nyelvű kontextusát vizsgáljuk (a Francia Közösség, Vallónia és Brüsszel főváros régiói).

A felnőttoktatás szabályozása, annak szakpolitikai kontextusa és megvalósítása a centralizáció szintjétől függetlenül mind a négy partnerországban szorosan összefügg az oktatás más formáival: a szakképzéssel (HU, BE) vagy a közoktatással (CY, IT).

A partnerországok **felnőttképzésének fő céljai és funkciói** az alábbiakhoz kapcsolódnak: 1) *foglalkoztathatóság* – képzések biztosítása meghatározott szakmákhoz vagy foglalkozásokhoz, például Magyarországon a felnőttképzés egyik fő célkitűzése a hátrányos helyzetű régiókban a munkaerő-tartaléknak tekintett, munkanélküliség kezelése (ITM, 2019) -; 2) *alapkészségek fejlesztése* – például Olaszországban a felnőttképzés középpontjában a felnőtt lakosság iskolázottságának növelése és a funkcionális írástudatlanság kezelése áll (Eurydice, 2020a; Biondo et al., 2019) -; 3) *átképzés és*

---

<sup>14</sup>2021-től várható az egész életen át tartó tanulás új stratégiájának kidolgozása és közzététele.



*továbbképzés* – amely a ciprus Egész Életen Át Tartó Tanulási Stratégiája szerint lehetővé teszi, hogy az egyének "fejleszthessék képességeiket, könnyebben alkalmazkodjanak a változásokhoz, szabadon mozoghassanak a különböző szakmák között, ha a körülmények szükségessé teszik"<sup>15</sup> (DGEPCD, 2014b, 1. o.). Ez utóbbi megvalósulhat továbbképzések formájában a munkahelyen vagy a munkahelyen kívül. Továbbá ezek a képzések sok esetben reagálnak a digitális transzformáció által támasztott kihívásokra is, például Belgiumban különféle kezdeményezések kínálnak az információs-kommunikációs technológiákkal és a nyelvekkel kapcsolatos képzéseket.

A felnőttoktatás rendszere mind a négy partnerországban felosztható formális és nem formális szektorokra. A **formális szektor** a felnőttképzés azon része, amelyet jogszabályok vagy a releváns hatóságok szabályoznak, míg a nem formális szektor magán vagy nem kormányzati szervezetek (NGO-k) által nyújtott képzésekből áll.

**Magyarországon** a formális szektor erőteljesen a foglalkoztathatóságra fókuszál, és további két típusra osztható fel. Az iskolarendszerű felnőttképzés esetében a Szakképzési Centrumok intézményei biztosítanak szakképzéseket, ahol a felnőttek középiskolásokkal együtt, de rövidített ütemezéssel, és a korábban megszerzett készségeikhez és tapasztalataikhoz igazított tanterv alapján tanulnak. Az iskolarendszeren kívül, munkaerő-piaci képzéseket bármely jogi személy (felnőttképzési szervezet) szervezhet, amennyiben engedélyezett vagy bejelentett – attól függően, hogy milyen típusú képzést kíván biztosítani – és megfelel a képzése szakterületének szempontjából releváns központilag meghatározott programkövetelményeknek<sup>16</sup> (ITM, 2020).

A felnőttképzés formális szektora **Olaszországban** a „felnőttek iskolai oktatásának” nemzeti rendszerén alapul, amely magában foglalja azokat az iskolákat, amelyek felnőttek számára tanfolyamokat kínálnak (korábbi megnevezésén esti tanórák), illetve a Felnőttek Iskolai Oktatásának Tartományi Központjait (CPIA-k). A CPIA-k helyileg szervezett autonóm oktatási intézmények. Az iskolák rendszere és a CPIA-k az alapkompenciák fejlesztése (első szintű tanfolyamok), műszaki, szakmai vagy művészeti iskola tanúsítványának megszerzése (második szintű tanfolyamok), valamint külföldiek számára szervezett nyelvtanfolyamok formájában biztosítanak képzési programokat (Biondo et al., 2019; Eurydice, 2020a).

---

<sup>15</sup> A szerző fordítása

<sup>16</sup> A szakképzési ágazatban a felnőttképzéshez meghatározott összes szakmára vonatkozó programkövetelmény elérhető az Innovatív Képzéstámogató Központ honlapján (<https://ikk.hu/>).

**Belgiumban** a formális felnőttképzést iskolákban és képzési/oktatási központokban szervezik, amelyek különböző képzési programot kínálnak. A szociális előmeneteli oktatás foglalkoztatott és munkanélküli felnőttek számára is nyújt képzést, olyan készségek és képesítések megszerzésére, amelyeket a tanulók előzetes tanulmányaik során nem sajátítottak el. Ezen képzések célja szakmai továbbképzés vagy átképzés (pl. pályaváltáshoz), vagy személyes fejlődéshez szükséges készségek fejlesztése (1991/04/16 rendelet). Bevándorlók számára elérhetőek francia nyelvtanfolyamok is. Részidős középfokú művészeti oktatást biztosítanak úgynevezett „académies” intézmények a francia közösségben, és hasonlóan a társadalmi előmeneteli oktatási intézményeihez, ezek az intézmények is nagyrészt decentralizáltak (Eurydice, 2020b). Továbbképzési központokban, álláskeresők és munkavállalók számára nyújtanak szakképzéseket, melyek rendszerint szakmai gyakorlatot is tartalmaznak (duális szakképzés). Ezeket a kurzusokat az IFAMPE (Vallónia régióban) és az EFPME (Brüsszeli Főváros régiójában) köznevelési hálózatai biztosítják, elsősorban vállalkozók, valamint kis- és középvállalkozások számára, azzal a céllal, hogy alapvető elméleti és gyakorlati ismereteket nyújtsanak a menedzsment és a vállalkozások területén.

**Cipruson** a felnőttképzés formális szektora az Egész Életen Át Tartó Tanulás Központjait, illetve a műszaki és szakmai képzés esti iskoláit öleli fel (MOEC, n.d.). A tartósan munkanélküliek számára létezik egy külön képzési rend, amelyet az elmúlt években kiterjesztettek az összes regisztrált munkanélkülire (Európai Bizottság, 2019).

A távoktatás lehetősége a formális felnőttképzési tevékenységek számára a legtöbb partnerországban biztosított, ez azonban várhatóan további teret fog nyerni a járványhelyzet miatti iskolabezárások és lezárások következtében.

A felnőttképzés **nem formális szektora** magánkezdemenykezésekből (piaci alapú képzések) és NGO-k (közéleti, kulturális és önkéntes szervezetek) felnőttképzési tevékenységeiből áll össze. Ezeknek a képzéseknek eltérő szerepe van a partnerországokban. Elsősorban olyan képzéseket nyújtanak, amelyek nem jelennek meg a formális szektorban (pl. Magyarországon) és különböző projektek vagy akár CSR-tevékenységek<sup>17</sup> keretében is megvalósításra kerülhetnek – helyi vagy az EU általi finanszírozással (pl. Erasmus+ projektek). Cipruson például, a nem formális szektor tanácsadói fontos szerepet töltek be az Egész Életen Át Tartó Tanulás Nemzeti Stratégiájának elkészítésében. A nem formális szektor célcsoportjai nagyobbak a formális szektorhoz képest, különös tekintettel hátrányos helyzetű csoportokra, például a fogyatékkal élőkre vagy az idősekre. Olaszországban például az

---

<sup>17</sup> Példa ciprusi CSR-tevékenységekre: <https://www.csrcyprus.org.cy/el/who-we-are>

„Università della terza età” (a harmadik kor egyeteme) különféle tanfolyamokat biztosított az idősök számára kulturális témákban. Hasonló kezdeményezések vannak Magyarországon is, ahol az ilyen jellegű képzéseket felsőoktatási intézmények, nonprofit szervezetek vagy bizonyos esetekben akár önkormányzatok kínálják<sup>18</sup>.

A legtöbb partnerországban a hatóságok támogatják a felnőttképzés nem formális szektorának kezdeményezéseit. Cipruson a közsféra e kezdeményezések csatornájaként szolgál; felügyeletet, finanszírozást, együttműködést, elismerést és átfogó támogatást biztosítva. Más országokban, például Belgiumban és Magyarországon, az NGO-k finanszírozást és elismerést kaphatnak meghatározott feltételek szerint: bizonyos kritériumoknak vagy követelményeknek kell megfelelniük. Belgiumban az NGO-k finanszírozást és támogatást kaphatnak a Francia Közösségtől, ha munkájukat és az általuk nyújtott képzést összehangolják a Francia Közösség Tanácsának 2003/07/17 rendeletével.

A felnőttképzés a következő **kihívások** kezelését célozza a partnerországokban: a felnőtt népesség alapkompenciáinak és -készségeinek általánosan alacsony szintje (különösen Olaszországban, lásd a fentebb bemutatott PIAAC adatokat), az egész életen át tartó tanulási tevékenységekben való alacsony részvételi arány, a rendelkezésre álló munkaerő-tartalék, az nem megfelelő (munkaalapú) továbbképzési kurzusok, a foglalkoztatott és a munkanélküli lakosság elavult készségei illetve általában a technológiai újítások és a digitális átalakulás kihívásai (lásd Európai Bizottság, 2020b; 2020e).

A felnőttképzés és az egész életen át tartó tanulás partnerországokban kitűzött fő céljaival – valamint a fő kihívásokkal – összhangban, a felnőttkori tanulás **legfontosabb célcsoportjai** a tartósan munkanélküliek (különösképpen Magyarországon), az alacsony iskolai végzettségűek és alacsony szintű (vagy elavult) készséggel rendelkezők, a bevándorlók és a külföldi állampolgárok (különösen Olaszországban és Belgiumban), valamint azok, akik át-, vagy továbbképzés, vagy a személyes fejlődés érdekében kívánnak tanulni.

---

<sup>18</sup> A magyarországi kezdeményezések közé tartozik például a Semmelweis Egyetem Szenior Akadémiája (bővebben lásd: <https://semmelweis.hu/szeniorakademia/>), vagy a harmadik kor egyeteme, amit több egyetem is szervez (lásd pl. <https://www.ppk.elte.hu/harmadikkoregyeteme>)

## 5. A FELNŐTTKÉPZÉS KÖZÉLETI DIMENZIÓJA CIPRUSON, BELGIUMBAN, MAGYARORSZÁGON ÉS OLASZORSZÁGBAN

**A közéleti dimenzió nem prioritása** a felnőttképzésnek egyik partnerországban sem: a felnőttképzés formális szektorát érintő felnőttképzési szakpolitikák (jogszabályok vagy stratégiák) nem foglalkoznak közvetlenül ezzel a témával. Ennek legfőbb oka az, hogy a felnőttképzési rendszerek fő stratégiai célkitűzései elsősorban a képzési tevékenységeken való részvétel és a foglalkoztathatóság növelésére irányulnak. **Magyarországon és Olaszországban** a közéleti dimenzióra nem terjednek ki a szakpolitikai dokumentumok, míg **Cipruson** az ifjúsági oktatás és képzés kapcsán érintik ezt a témát, továbbá az aktív állampolgárság egyre nagyobb hangsúllyal jelenik meg általános oktatási és képzési stratégiában, amely várhatóan tovább gyűrűzik a felnőttkori tanulás stratégiai szemléletére is. **Belgiumban** a közéleti dimenziót a 2003/07/17-as rendelet érinti, melynek célja a felnőttképzési szervezetek munkájának támogatása a nem formális szektorban. Ennek a rendeletnek a fő célja "a továbbképzés területén az asszociatív tevékenység fejlesztése, amelynek célja a társadalom kritikus elemzése, a demokratikus és kollektív kezdeményezések ösztönzése, az aktív állampolgárság fejlesztése, valamint a kulturális, társadalmi, környezeti és gazdasági jogok gyakorlása az egyéni és kollektív emancipáció figyelembevételével, a célközönség aktív részvételének és kulturális kifejeződéseinek előnyben részesítésével"<sup>19</sup> (2003/07/17 rendelet, 1. o., idézi Eurydice, 2020b).

Szakpolitikai szinten a felnőttképzés közéleti dimenziójának figyelmen kívül hagyása akadályozza az állampolgári ismeretek beágyazásának lehetőségeit a felnőttképzésben oktatók munkájába. Mindenekelőtt ez azt jelenti, hogy a közéleti dimenzió nincs megfelelően elismerve, mint a felnőttkori tanulás jelentős és fontos eleme; másodsor, az erre vonatkozó stratégiai figyelem hiánya arra utal, hogy nincs akarat ebben a kérdésben, hogy az intézkedések megvalósuljanak. Ebből következően az ilyen típusú kezdeményezések nem kapnak kellő támogatást és finanszírozást (akár a felnőttképzés formális, akár nem formális szektorában). A felnőttképzésben dolgozó szakmabeliek a partnerországokban folytatott konzultáció során, kiemelték a szakpolitikai döntések és a finanszírozás fontosságát a közéleti dimenzió integrálásának lehetőségei kapcsán. Összességében az ilyen strukturális elemek hiánya nagyon minimális rendszerszintű ösztönzést nyújt a felnőttképzési intézményeknek, szervezeteknek vagy akár az oktatóknak arra, hogy beépítsék ezt a területet munkájukba. A strukturális és szakpolitikai iránymutatások hiánya ellenére, a közéleti dimenzió továbbra is releváns a partnerországok felnőttképzési környezetében. Minden egyes partnerország

---

<sup>19</sup> A szerző fordítása

kontextusában a közéleti dimenzió egyes szempontjai összeegyeztethetők a felnőttkori tanulás releváns területeivel.

A partnerországokban megkérdezett érdekcsoportok felismerték az állampolgári ismeretek fontosságát a felnőttképzés szempontjából, és a közéleti dimenziót kiemelt jelentőségű eszköznnek tekintették a felnőttképzők munkájában. Ugyanakkor legtöbbjük meglehetősen pesszimistán szemlélte a közéleti dimenzió a felnőttképzésbe való integrálásának lehetőségeit, a megfelelő rendszerszintű ösztönzők nélkül. Kiemelték, hogy a közéleti dimenzióknak nincs helye a jelenlegi foglalkoztatás-orientált szakképzésekben, csak abban az esetben, ha ez a kérdéskör maga a képzési program tervezett témája. Azonban, ha a közéleti dimenzió tág értelmezését alkalmazzuk, még az ideális szakpolitikai kontextus nélkül is vannak lehetőségek annak beépítésére a felnőttképzésbe.

A partnerországokban végzett kutatás alapján **a közéleti dimenzió felnőttképzésbe való integrálására három különböző lehetőséget azonosítottunk**. Ezeket a lehetőségeket, melyek megfelelnek a felnőttképzés fent leírt egyes kihívásainak, az alábbiakban röviden, példákkal ellátva mutatjuk be.

**Képzési programok alapkészségek vagy -kompetenciák fejlesztésére.** Az alapkompentenciák fejlesztését célzó kezdeményezések az egyik fő terület, ahol lehetőség nyílik az állampolgári ismeretek különböző elemeinek integrálására. Olaszországban a CPIA-k definíció szerint erős közéleti dimenzióval bírnak, ugyanis fő céljuk, hogy felnőttkori tanuláson keresztül lefedjék a kulturális és oktatási hiányosságokat. Ezek a felnőttkori tanulási lehetőségek és CPIA-k által kínált kurzusok kulcsfontosságú szerepet játszanak a kompetenciák növelésében vagy megtartásában – különösképpen az alacsony iskolai végzettségű felnőttek esetében. Magyarországon az alapkompentencia fejlesztés két kulcsfontosságú platformja a Dobbantó Program és munkaerő-piaci integrációs programok alacsony iskolai végzettségű felnőttek számára. A Dobbantó Programot az iskolarendszerű felnőttképzés keretében (a Szakképzési Centrumok intézményeiben) hozták létre 16 éven felüli személyek számára, akik nem fejezték be az alapfokú oktatást (8 osztály), annak érdekében, hogy enyhítsék az iskolai lemorzsolódás hatásait. A program időtartama egy év és középpontjában az alapkompentenciák fejlesztése, illetve a pályaorientáció áll. A program résztvevői általában hátrányos helyzetű felnőttek. A Dobbantó Program befejezése után a résztvevőknek teljesíteniük kell az úgynevezett Műhelyiskolát, amely egyfelől részsakmát, másfelől pedig az alapfokú oktatás elvégzéséről szóló bizonyítványt biztosít számukra (ITM, 2019).

**Képzési programok munkanélküliek és alacsony képzettségűek számára.** A foglalkoztathatóság növelését és az elavult készségek fejlesztését (különös tekintettel technológiai fejlesztésekre) célzó

képzések egy másik kulcsfontosságú terület, ahol a közéleti dimenziót be lehet építeni a partnerországok felnőttképzésébe. Ezek a képzések összhangban állnak a partnerországok munkaerő-piaci integrációra és foglalkoztathatóságra fókuszáló felnőttképzési rendszereivel, illetve kifejezetten relevánsak, mivel ezekben az országokban a felnőttkori tanulás egyik fő célja, hogy reagáljon a gazdasági válság által okozott kihívásokra. Valószínűsíthető, hogy erre a következő években a koronavírus társadalmi és gazdasági következményei miatt hasonló figyelmet szentelnek majd.

Magyarországon a munkaerő-piaci integrációs programok (általában munkaügyi hatóságok szervezésében) tartalmaznak speciális modulokat – ún. felnőttképzést kiegészítő tevékenységet vagy felnőttképzési tevékenységhez kapcsolódó szolgáltatást –, melyeknek célja az alapkompenciák, vagy olyan készségek fejlesztése, amelyek a foglalkoztatáshoz vagy tanulási technikákhoz kapcsolódnak<sup>20</sup>. Cipruson a felnőttoktatás fő stratégiai célja a munkanélküliség kezelése, így nagy hangsúlyt fektetnek a munkanélküli lakosságra, különösen a fiatalokra és a tartós munkanélküliekre (DGEPD, 2014a). Belgium régióinak hatóságai által az alacsony képzettségű lakosságot célzó különféle képzési és integrációs kezdeményezések, valamint az álláskereső számára a képzési központok által biztosított tanfolyamok szintén ebbe a kategóriába tartoznak. Annak ellenére, hogy az ilyen felnőttképzési programok egyértelműen a munkaerő-piaci integrációra fókuszálnak, a közéleti dimenzió következő aspektusai relevánsak lehetnek:

- A munka világához és a foglalkoztatáshoz szorosan kapcsolódó ismeretek, készségek és kompetenciák (pl. mire számíthatnak egy munkaszerződésben, mik a munkavállalói jogok, milyen hatóságok és közintézmények relevánsak a munkavégzéssel kapcsolatos különféle kérdésekben, vagy még konkrétabban hogyan kell önéletrajzot írni).
- Életvezetési készségek, amelyek "az élethez és a munkához szükséges képességek alkotórészei egy adott társadalmi, kulturális és környezeti kontextusban [... és...] valós élethelyzetekben válaszként jelennek meg az egyén szükségleteire"<sup>21</sup> (Javrh & Mozina, 2018, 4. o.). Az Életvezetési Készségek Európáért projekt<sup>22</sup> jelentése szerint az életvezetési készségek nyolcféle képességet tartalmaznak: szövegértési, számolási, digitális, pénzügyi, egészségügyi, állampolgári, környezeti, valamint személyes és interperszonális képességek (Javrh & Mozina, 2018).

---

<sup>20</sup> Lásd például a kiegészítő tanfolyam jó gyakorlatát a mellékletben (46. oldal).

<sup>21</sup> A szerző fordítása

<sup>22</sup> A projekt eredeti neve angolul: Life Skills for Europe. További információért lásd <http://eaea.org/project/life-skills-for-europe-lse/>

- Tanulás tanulásának kompetenciája, kritikus gondolkodás és problémamegoldó készségek.
- Aktív részvétel és proaktív attitűd – a munkahelyen és helyi közösségekben.

**A felnőttképzés nem formális szektora.** A felnőttképzés nem formális szektora a partnerországokban a legkevésbé szabályozott felnőttkori tanulási forma, így még ha az állampolgári ismeretek stratégiai prioritás is lenne ezekben az országokban, az a felnőttképzés ezen részét érintené a legkevésbé. Ennek megfelelően ez a felnőttkori tanulás legfüggetlenebb típusa. A magán (piaci alapú) szervezetek vagy NGO-k által kínált oktatási és képzési tevékenységek változatos témái és céljai lehetőséget kínálnak a közéleti dimenzió beépítésére a felnőttoktatásba.

Annak ellenére, hogy a nem formális szektor nem része a felnőttképzés hivatalos rendszerének, a ciprusi állami hatóságok egyik fő intézkedése az egész életen át tartó tanulás és a felnőttképzés terén, a nem formális (vagy nem állami) kezdeményezések támogatása finanszírozáson, együttműködésen és elismerésen keresztül. Belgiumban, amint azt korábban említettük, külön jogszabály rendelkezik azon szervezetek támogatásáról, amelyek meghatározott célok mentén folytatnak felnőttek számára oktatási és képzési tevékenységeket, ideértve az aktív állampolgárság előmozdítását (2003/07/17). Ez azt mutatja, hogy a Francia Közösségben az állampolgári ismeretek felnőttképzésbe való integrálását a nem formális szektor (főleg NGO-k) felelősségének tekintik, azonban a hatóságok elismerik e téma fontosságát és pénzügyi támogatást nyújtanak. Magyarországon a nem formális szektorban számos kezdeményezés kínál képzést a közéleti dimenzióhoz kapcsolódó kérdésekről, például az életvezetési készségekről vagy a társadalmi szerepvállalásról és azok különböző elemeiről<sup>23</sup>. Gyakran az állampolgári ismeretekkel foglalkozó NGO-k célcsoportjai kiszolgáltatott, hátrányos helyzetű csoportok, és képzéseik sok esetben olyan elemeket tartalmaznak, mint a közösségszervezés vagy az érdekképviselet<sup>24</sup>.

<sup>23</sup> Lásd például a NYITOK „Tudatos állampolgár a 21. században” elnevezésű képzését: [https://nyitok.hu/tudatos\\_allampolgar\\_a\\_21\\_szazadban\\_munkaero-piaci\\_kulcskompetenciak\\_fejlesztese](https://nyitok.hu/tudatos_allampolgar_a_21_szazadban_munkaero-piaci_kulcskompetenciak_fejlesztese)

<sup>24</sup> Lásd például a „Közélet Iskolája” nevű szervezet munkáját: <http://www.kozeletiskolaja.hu/>

## 6. A FELNŐTTKÉPZŐK ÁLLAMPOLGÁRI KOMPETENCIÁI CIPRUSON, BELGIUMBAN, MAGYARORSZÁGON ÉS OLASZORSZÁGBAN

### 6.1 Felnőttképző szakma a partnerországokban

A **felnőttképző szakma nem definiált** a partnerországokban. Az Oktatási és Képzési Figyelő szerint felnőttképzők jól lehatárolható szakmai identitásának hiánya a felnőttkori tanulás egyik fő kihívása Cipruson (Európai Bizottság, 2019), míg állításuk szerint Belgiumban ez nem egy létező szakma. Magyarországon a felnőttképzői szakma körüli tisztázatlanság egyik fő oka az, hogy az oktatói szerep a felnőttképzésben továbbra is túlnyomórészt kiegészítő szerepet tölt be az oktatók szakmája mellett, amit tanítanak (Henczi, 2008). Hasonlóképpen, a felnőttképzők szerepét a szakpolitikai dokumentumok sem érintik, azonban az oktatási és képzési tevékenységek minőségének és hatékonyságának hangsúlyozása, valamint a nemzeti stratégiákban (pl. Cipruson vagy Magyarországon) a munkaerőpiachoz való szoros kapcsolódás rámutat az oktatók kulcsfontosságú szerepére.

A képzettségi követelmények szintén nincsenek meghatározva; a felnőttoktatók képzésének nincs egységes keretrendszere a partnerországokban. Következésképpen a felnőttoktatóvá válás útja és az oktatók képzési háttere változatos. Háromféle képzési hátteret azonosítottunk a partnerországokban: tapasztalat útján, képzésen/tanfolyamon, illetve felsőoktatásban képzett. Az első esetben az oktatók szakterületükön dolgozó szakemberek, és általában rendelkeznek végzettséggel az általuk tanított konkrét szakma területén. A (felnőtt)képzésen keresztüli képesítés egy jellemző út Cipruson, ahol egy rövid (14 órás), közepes hosszúságú vagy hosszú (körülbelül 77 órás) tanfolyam „Szakképző oktató” bizonyítványt nyújt (Európai Bizottság, 2019). A legtöbb partnerországban léteznek felsőoktatási programok felnőttoktatás területén, elsősorban mester diplomák formájában<sup>25</sup> (az alapszakok általában neveléstudományra, pedagógiára vagy közösség szervezésre összpontosítanak). Fontos megjegyezni, hogy sok felnőttképző – különösen azok, akik középiskolában tartanak képzéseket felnőtteknek – pedagógusi vagy tanári felsőfokú végzettséggel rendelkeznek. Belgiumban nincs külön felnőttképzésre fókuszáló felsőoktatási program.

---

<sup>25</sup> Lásd például a Ciprusi Open Egyetem felnőttképzési mesterképzését (<http://www.ouc.ac.cy>) vagy a magyarországi Andragógia MA programot, amelyet több egyetem kínál. A programról bővebben lásd [https://www.felvi.hu/felveteli/szakok\\_kepzesek/szakeirasok/!Szakeirasok/index.php/szak/215/szakeiras](https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakeirasok/!Szakeirasok/index.php/szak/215/szakeiras).



A felnőttképzővé válás sokféleségét illusztrálja az 1. ábra, melyen a mintánkban szereplő felnőttképzők képzési hátterének megoszlása szerepel a fenti besorolás szerint.

A felnőttképzők oktatása és képzése jelentős kihívásokkal szembesül a partnerországokban. Először is, az egységes képzési és kvalifikációs rendszer hiánya akadályozza a felnőttképzők rendszerszintű, egységes képzését, és ezzel együtt a felnőttképzés minőségbiztosítását. Következésképpen a felnőttoktatóknak nem feltétlen van megfelelő képzettsége a felnőttkori tanulás sikeres támogatásához. Cipruson például a felnőttképzésben, annak ellenére, hogy az oktatókra nagy a kereslet, a képzett munkaerő hiánya kulcsfontosságú kihívást jelent a felnőttoktatás fejlődése szempontjából (Európai Bizottság, 2019). Másodszor, a pedagógusi vagy tanári végzettséggel rendelkező oktatók többsége nincs felkészítve arra, hogy felnőtt tanulókkal dolgozzon. A felnőttoktatásban a teljes tanítási-tanulási folyamat, illetve a tanár-tanuló kapcsolat más pedagógiai megközelítést és szemléletmódot, illetve valamelyest eltérő készségeket és kompetenciákat igényel az oktató részéről (Bajusz, 2011). Harmadszor, sok szakmát vagy szakmai tantárgyat tanító felnőttképzőnek nincs pedagógiai, tanári háttere vagy képesítése. Ezekkel a kihívásokkal a partnerországok felnőttképzési rendszereinek és magának a szakmának kell szembenéznie és megtalálnia az adekvát választ (Henczi, 2008).

## 6.2 A felnőttképzők kompetenciái a közéleti dimenzió szempontjából: felmérési eredmények

Annak érdekében, hogy megértsük a felnőttképzésben oktatók kompetenciaszintjét és a közéleti dimenzióval kapcsolatos igényeit, kérdőíves felmérést végeztünk felnőttképzők körében a partnerországokban. A felmérés célja olyan információk összegyűjtése volt, amelyek támogatják a projekt későbbi tevékenységeit, pontosabban fókuszpontokat nyújtanak a felnőttoktatók számára készülő képzési anyagok fejlesztéséhez. A felmérés 2021 január és március között zajlott, és 130 válasz érkezett a négy partnerországból: 23 Ciprusról, 30 Belgiumból, 35 Olaszországból és 42 Magyarországról.

Az összegyűjtött adatok nem reprezentatívak, sem összességében, sem külön-külön a négy országra nézve. A kutatási terv (valamint a minta nagysága) alapján, a felmérés nem kíván általánosítható következtetéseket levonni a partnerországok felnőttképzőinek hátteréről vagy kompetenciáiról. A felmérés fő célja, hogy jelzésértékű információt szolgáltatson a felnőttképzők igényeiről az állampolgári ismeretek területén, és releváns inputokat gyűjtsön a projekt további tevékenységeihez.

Ebből kifolyólag az eredményeket és következtetéseket ezeket a célokat szem előtt tartva kell értelmezni.

### *Háttér információk*

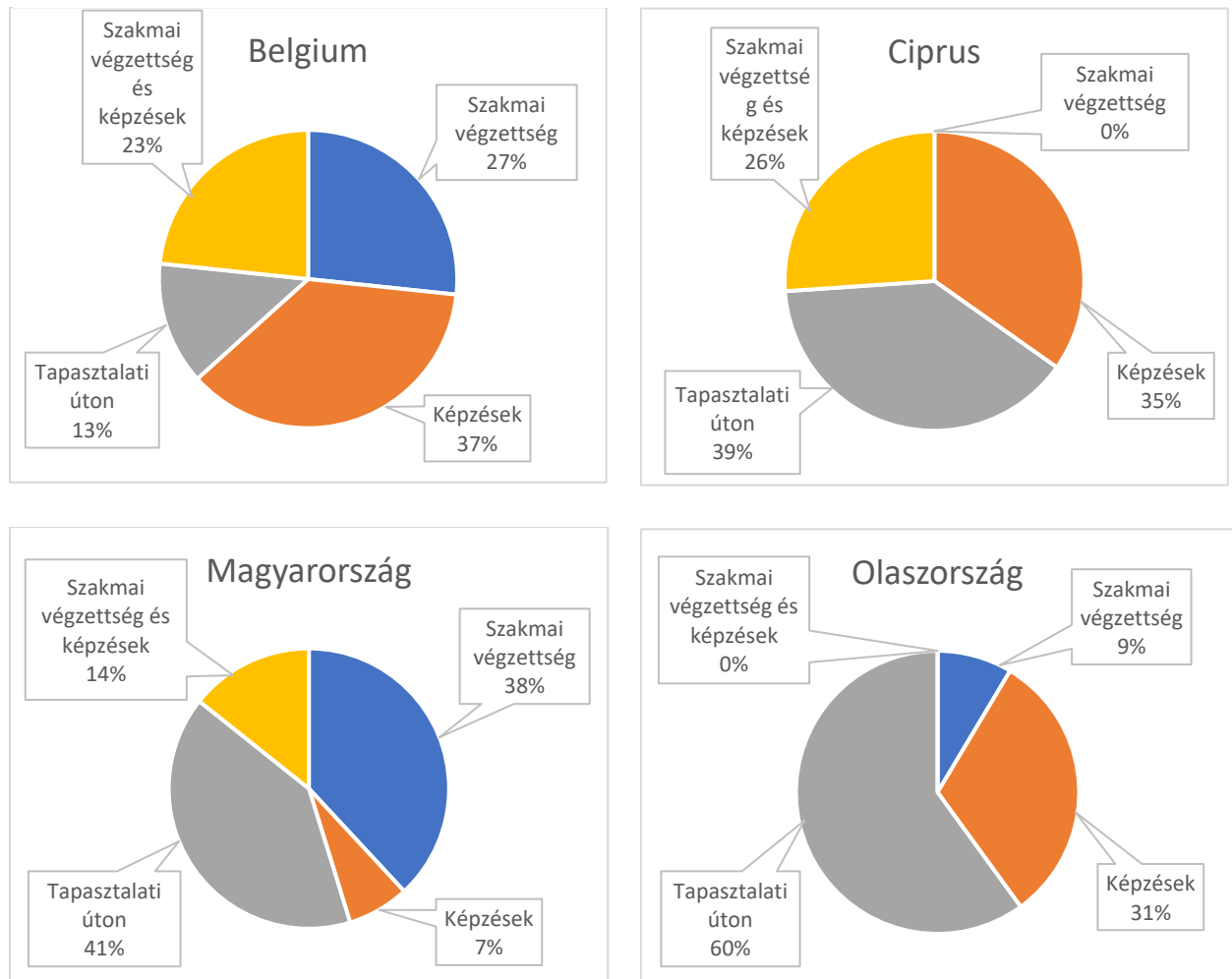
A válaszadók több mint fele nő (55%), a négy ország közül a legnagyobb arányban Magyarországon (60%). Bár a válaszadók legmagasabb iskolai végzettsége a középfokú végzettségtől a doktori fokozatig terjed, általánosságban elmondható, hogy magas volt az iskolai végzettség: a válaszadók több mint 90%-ának van legalább befejezett egyetemi alapképzése, míg az összes válaszadó több mint fele mester diplomát is szerzett. A válaszadók közel fele több mint tíz éve dolgozik felnőttképzőként, míg négy évnél kevesebb felnőttképzői tapasztalattal kevesebb, mint 20%-uk rendelkezik. Az összes válaszadó közel kétharmada részmunkaidőben dolgozik felnőttképzőként. Magyarországon és Olaszországban szintén ez az arány jelenik meg, míg Belgiumban fordított helyzet áll fenn, ugyanis a válaszadók 63%-a teljes munkaidőben dolgozik felnőttképzőként. Cipruson a válaszadók több mint 90%-a részmunkaidőben felnőttképző. A válaszadók negyede dolgozik felnőttképzőként nemzetközi szinten. A válaszokat országonként megvizsgálva láthatjuk, hogy míg Cipruson 60% dolgozik nemzetközi szinten, addig Belgiumban ez az arány 21%, Olaszországban 17%, Magyarországon pedig csupán 12%.

Amint korábbi fejezetekben említettük, a felnőttoktatók képzésének nincs átfogó keretrendszere a partnerországokban, ezt tükrözik a kérdőívre adott válaszok is. A **felnőttképzők képzési háttere** meglehetősen változatos: a válaszadók 21%-ának kapcsolódó szakmai végzettsége van, 25%-uk kapcsolódó képzést (vagy képzéseket) végzett, míg a válaszadók 39%-a bármilyen specifikus képzés vagy képesítés nélkül, tapasztalat útján lett felnőttoktató. Ezenkívül a válaszadók 15%-a mind szakmai tanulmányokat mind pedig releváns képzéseket is elvégzett.

A válaszadók képzési hátterét országonként vizsgálva, egyértelműen kirajzolódnak az túlnyomórészt jellemző képzési utak az egyes országokban (lásd 1. ábra). Belgiumban a válaszadók többsége képzést végzett (37%) vagy szakmai végzettsége van (27%) – vagy mindkettő (23%) –, és csupán 13%-uk vált tapasztalati úton felnőttoktató. Az összes többi partnerországban ez utóbbi a legelterjedtebb képzettségi háttér: Cipruson a válaszadók 39%-a, Magyarországon 41%-a, Olaszországban 60%-a tapasztalat útján tanulta a szakmát. Belgiumhoz hasonlóan a képzések elvégzése Cipruson és Olaszországban is jelentős (35% illetve 31%). Bár Magyarországon volt a legalacsonyabb a felnőttoktatói képzést elvégző válaszadók aránya (7%) a partnerországok között, a magyarországi válaszadók közel 40%-ának van releváns szakmai végzettsége (ami a négy ország között a

legmagasabb). A szakmai végzettség, mint képzési háttér Olaszországban (9%) és Cipruson volt a legkevésbé jellemző, az előbbi esetben a válaszadók aránya 9%, míg utóbbi esetében egy válaszadó sem rendelkezik ilyen végzettséggel.

1. ábra – A válaszadók képzési háttere országonként



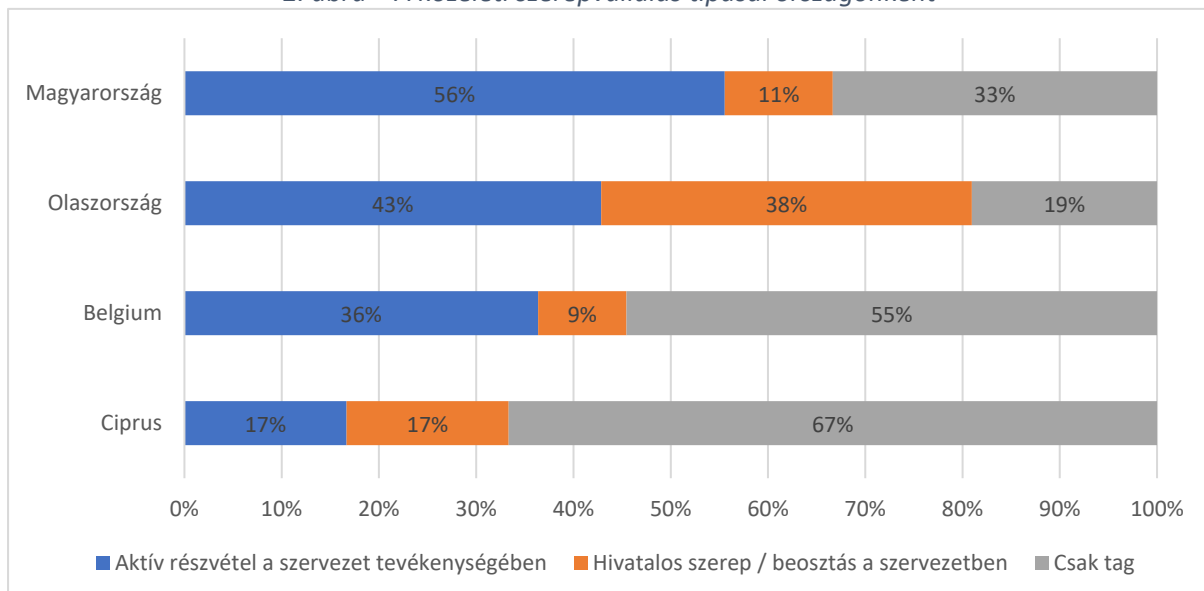
### Közéleti szerepvállalás

A közéleti elköteleződést a válaszadók politikai vagy közéleti szervezethez való tartozásával mértük<sup>26</sup>. A válaszadók kevesebb mint fele (44%) számolt be arról, hogy tagja politikai vagy közéleti szervezetnek. Közülük 36% egyszerűen tag (aktív részvétel nélkül), 21%-uk valamilyen típusú hivatalos szerepet tölt be a szervezeten belül, és 43%-uk aktívan részt vesz a szervezet tevékenységeiben.

<sup>26</sup> Mivel a politikai vagy közéleti szerepvállalás néhány országban szenzitív kérdés, mindkét erre vonatkozó kérdés opcionális volt. Ennek ellenére csak három válaszadó nem válaszolt a politikai vagy közéleti szervezethez való tartozás kérdésére.

Országoként nézve, a politikai vagy közéleti szervezetben való tagság bármilyen formája a válaszadók között Olaszországban a legmagasabb (62%), és Cipruson a legalacsonyabb (26%). A közéleti vagy politikai szervezeti tagságról beszámoló válaszadók több mint fele vesz részt aktívan a szervezet tevékenységében Magyarországon (56%), 43% Olaszországban, 36% Belgiumban és csupán 17% Cipruson. Belgiumban, Magyarországon és Cipruson a politikai vagy közéleti elköteleződés legkevésbé népszerű formája a válaszadók között a hivatalos szerep vagy pozíció betöltése ezekben a szervezetekben (9%, 11%, és 17%), míg az olasz válaszadók 38%-a tölt be valamilyen pozíciót közéleti vagy politikai szervezetben. Ez azt is jelenti, hogy az olaszországi válaszadók kevesebb, mint 20%-a csupán csak tag ezekben a szervezetekben, miközben ez a magyarországi válaszadók egyharmadára vonatkozik, Belgiumban több mint a felére (55%) és a ciprusi válaszadók kétharmadára (lásd 2. ábra).

2. ábra – A közéleti szerepvállalás típusai országonként



### A közéleti dimenzió kompetenciái

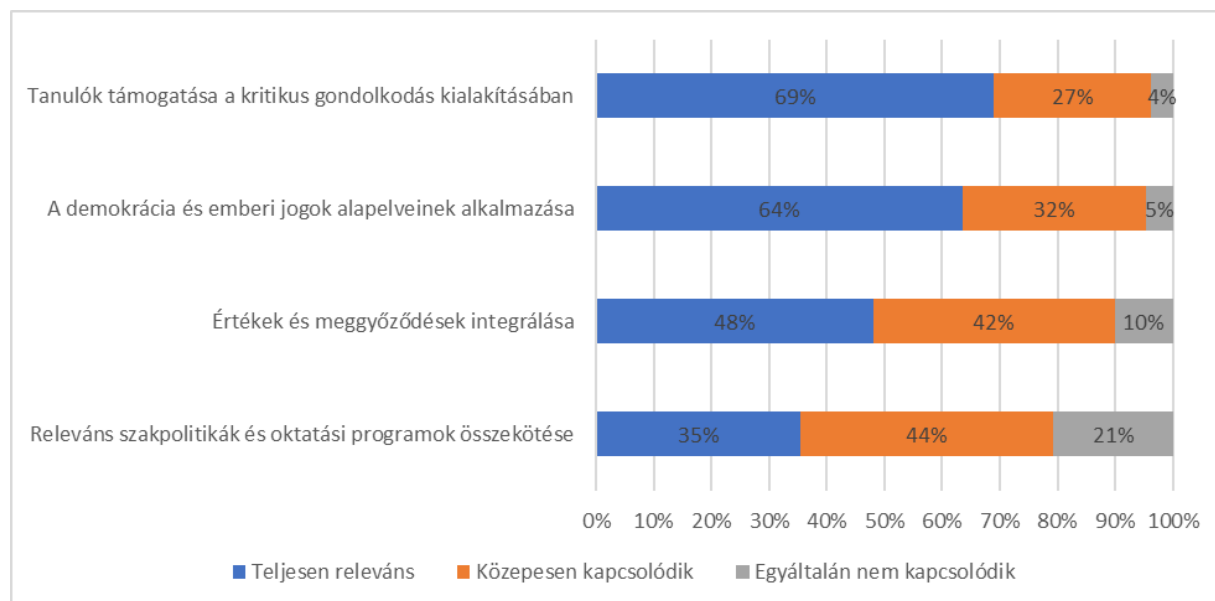
A felmérés legnagyobb része a közéleti dimenzió kompetenciáira összpontosított, az ETS képzők számára fejlesztett kompetenciamodelljének „állampolgári elköteleződés” kompetenciatereje alapján (SALTO, 2014). Ez a terület négy kompetenciát foglal magában: szakpolitikák és oktatási programok összekapcsolása, értékek és meggyőződések integrálása a felnőttképzésben oktatók munkájába, a tanulók támogatása a kritikus gondolkodás kialakításában, valamint a demokrácia és az emberi jogok elvének alkalmazása. A válaszadók az ETS kompetenciamodellhez kidolgozott

önértékelési adatlap<sup>27</sup> kérdései alapján értékelték a négy kompetencia relevanciáját munkájuk szempontjából, valamint saját kompetenciaszintjüket e négy kompetencia 39 indikátora<sup>28</sup> szerint.

### *A kompetenciák relevanciája a felnőttképzők számára*

Az adatok egyértelmű mintázatot mutatnak az egyes kompetenciák a válaszadók munkájához kötődő relevanciája kapcsán (lásd 3. ábra). A válaszadók munkájához a legrelevánsabb kompetencia, a tanulók támogatása a kritikus gondolkodás kialakításában: ezt az összes válaszadó 69%-a tartotta relevánsnak (és csak 4% mondta, hogy ez egyáltalán nem kötődik a munkájukhoz). Ezt szorosan követi a demokrácia és az emberi jogok alapelveinek alkalmazása kompetencia 63%-kal (erről a válaszadók csupán 5% állította, hogy nem releváns a munkájuk számára). A válaszadók 48%-a tartotta munkája szempontjából relevánsnak az értékeket és meggyőződéseket integrálása kompetenciát, míg 10% azt mondta azt, hogy ez számukra egyáltalán nem releváns. A legkevésbé releváns kompetencia a releváns szakpolitikák és oktatási programok összekötése, amely a válaszadók 21%-a szerint egyáltalán nem kapcsolódik a munkájukhoz, míg csupán 35%-uk mondta azt, hogy ez felnőttképzői munkájuk szempontjából releváns.

*3. ábra – A közéleti dimenzió kompetenciáinak relevanciája a válaszadók munkájában*



A tanulók támogatása a kritikus gondolkodás kialakításában leginkább a ciprusi válaszadók munkájához kapcsolódik – 91%-uk tartja relevánsnak –, míg legkevésbé pedig Magyarországon, ahol

<sup>27</sup> Az önértékelési adatlap innen érhető el (angol nyelven): <https://www.salto-youth.net/rc/training-and-cooperation/trainercompetencedevelopment/trainercompetences/>

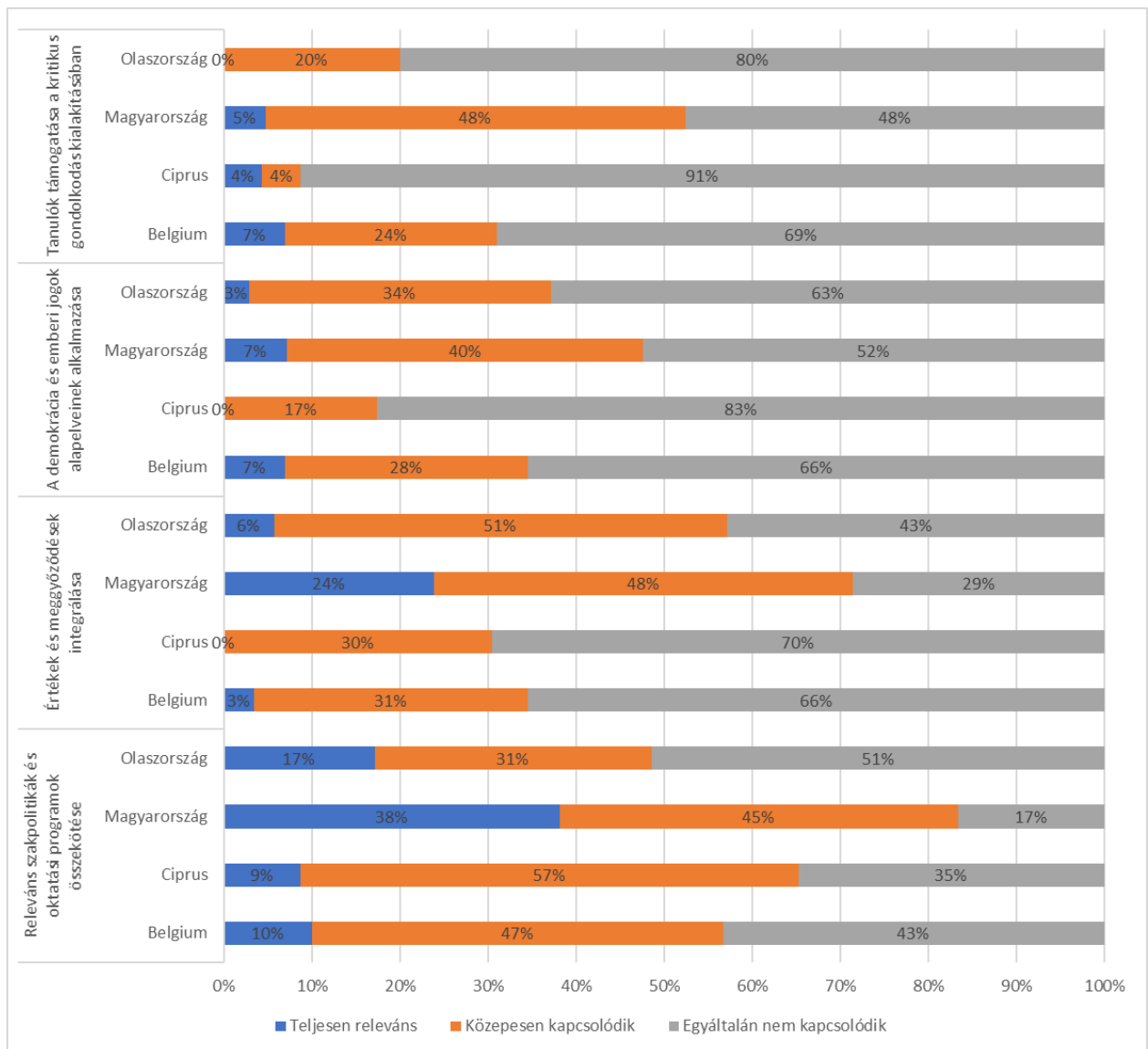
<sup>28</sup> Az indikátorok teljes listáját az ETS kompetenciamodell legújabb verziója tartalmazza, lásd SALTO, 2014, 25–28. o.

a válaszadók kevesebb mint fele állítja ugyanezt. Hasonlóképpen, a demokrácia és az emberi jogi alapelveinek alkalmazása, valamint az értékek és meggyőződések integrálása kompetenciák a ciprusi válaszadók munkája szempontjából a legrelevánsabbak (83% és 70%), a legkevésbé pedig Magyarországon (52% és 29%) a négy ország közül. A szakpolitikák és az oktatási programok összekötésének kompetenciája szintén a magyarországi válaszadók munkájához kapcsolódik legkevésbé (17%), míg az olasz válaszadók (51%) számára a legrelevánsabb. Ezek az eredmények azt mutatják, hogy a közéleti dimenzió – és annak a felnőttkori tanulásba történő integrálásához szükséges kompetenciák – kevésbé relevánsak a magyarországi válaszadók munkájában, és nagyobb relevanciát hordoznak magukban a ciprusi válaszadók számára<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> A potenciális módszertani torzításokra fontos figyelemmel lenni, melyek hatással lehetnek a válaszokra.

4. ábra - A közéleti dimenzió kompetenciáinak relevanciája a válaszadók munkájában, országonként



#### A közéleti dimenzióhoz kapcsolódó készségek: önértékelés

A kérdőívet kitöltő felnőttképzők az ETS kompetenciamodell indikátorai alapján értékelték kompetenciaszintjüket egy négy elemből álló skálán, ahol a magasabb szám magasabb kompetenciaszintet jelez. Általánosságban elmondhatjuk, hogy a válaszadók önértékelése túlnyomórészt pozitív volt. Szinte az összes indikátor esetében a válaszadók legalább 40%-a – sok esetben legalább 50%-a – úgy nyilatkozott, hogy megfelelő kompetenciaszinttel rendelkezik (a skála hármas pontszáma). A skála másik végén pedig a legtöbb mutató esetében a válaszadók kevesebb mint 20%-a mondta, hogy nem rendelkeznek az adott kompetenciával vagy még fejlődniük kell benne (a skála egyes és kettes pontszáma; az egyes pontszámot jelölők aránya az összes indikátor esetében

legfeljebb 5% volt). A négyes skálán a válaszadók átlagos kompetenciaszintje<sup>30</sup> 3,2 volt mind a szakpolitikák és oktatási programok összekapcsolása, valamint a demokrácia és az emberi jogok alapelveinek alkalmazása kompetenciák esetében. Ez a szám az értékek és meggyőződések integrálása, illetve a tanulók támogatása a kritikus gondolkodás fejlesztésében kompetenciák esetében pedig 3,3. Az átlagos kompetenciaszint országonkénti eltérése alacsony (3,0 és 3,5 között). A pontszámok azonban általánosságban magasabb kompetenciaszintet mutatnak Cipruson (az átlag minden kompetenciánál 3,4 és 3,5 közötti).

A következőkben az „állampolgári elköteleződés” kompetencterület egyes kompetenciáinak azon mutatóit emeljük ki, amelyek esetében a válaszadók a legmagasabban, illetve a legalacsonyabban értékelték saját kompetenciáikat. A válaszadók önértékelése alapján a legalacsonyabb kompetenciaszintet mutató indikátorokat az 5., 6., 7. és 8. ábrák foglalják össze. Ezek az eredmények a legfontosabbak a projekt későbbi tevékenységei szempontjából, hiszen ezek mutatnak rá azokra a potenciális területekre, ahol a felnőttképzőknek további fejlődésre van szükségük.

A **Tanulók Támogatása a Kritikus Gondolkodás Fejlesztésében** kompetencia esetében – amely a megkérdezettek munkájához leginkább kötődő kompetencia volt –, a kérdőívet kitöltő felnőttképzők több mint fele úgy vélte, hogy rendelkezik azon készségekkel, amelyek által *lehetővé teszi a tanulók számára, hogy kifejezzék saját értékeiket és meggyőződéseiket a csoportban; teret ad a véleménykifejezésre, ösztönözve az önismeret fejlődését és az aktív állampolgári szerepvállalás összekapcsolását a tanulók szakmájával és mindennapi életével; illetve empátikus és őszinte módon biztosít teret a tanulóknak, hogy megismerjék az értékeikkel és meggyőződéseikkel kapcsolatos gondolataikat.* Ezekben az esetekben a készségszintjüket alacsonyan értékelő válaszadók aránya kevesebb mint 10% volt (ez további négy mutatóra igaz még, ugyanakkor azoknál a válaszadók kisebb aránya adott magas értékelést).

Az önértékelés alapján további fejlődésre az alábbi kompetencia-indikátorok esetében van szükségük a válaszadóknak: *egyértelmű figyelem fordítása az aktív állampolgári szerepvállalás dimenziójára a tanulók munkájában és a mindennapi életében, a tanfolyam különböző elemei és helyzetei felhasználásával; és a csoport és a tanfolyami környezet tudatos használata a tanulók állampolgári szerepvállalásának fejlesztése érdekében.* A válaszadók több mint 20%-a úgy véli, hogy ezen készségeik nem léteznek, vagy fejlesztésre szorulnak. Mindkét készség esetében a válaszadók 35%-a tartotta magasnak kompetenciaszintjét. Emellett a válaszadók 32%, és csupán 28%-a adott magas értékelést

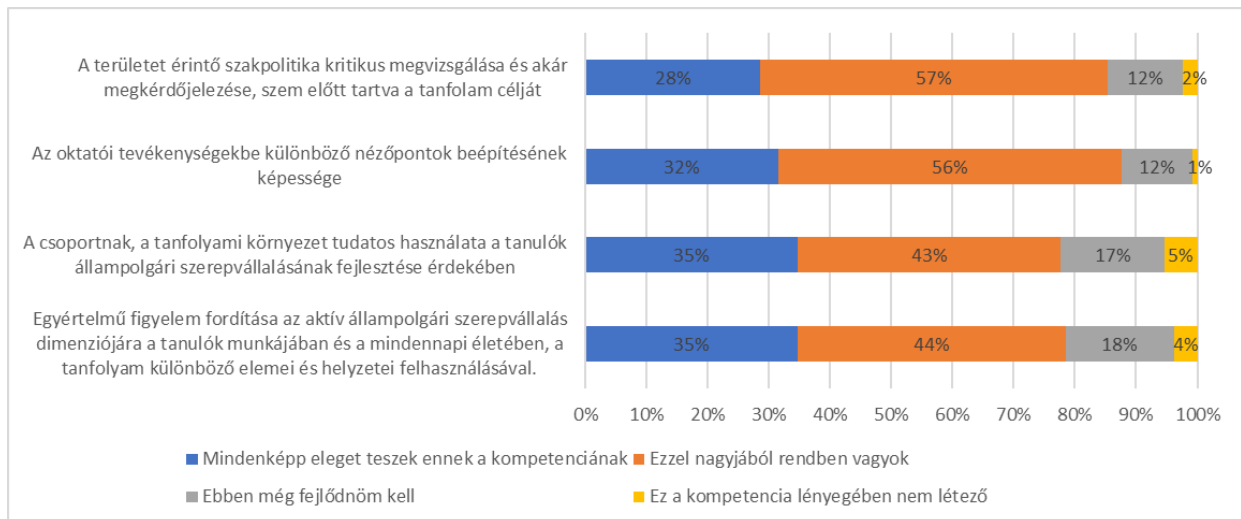
---

<sup>30</sup> Az átlagos kompetenciaszint számítását az egyes kompetenciák indikátoraira adott pontszámokból készített index alapján végeztük el.



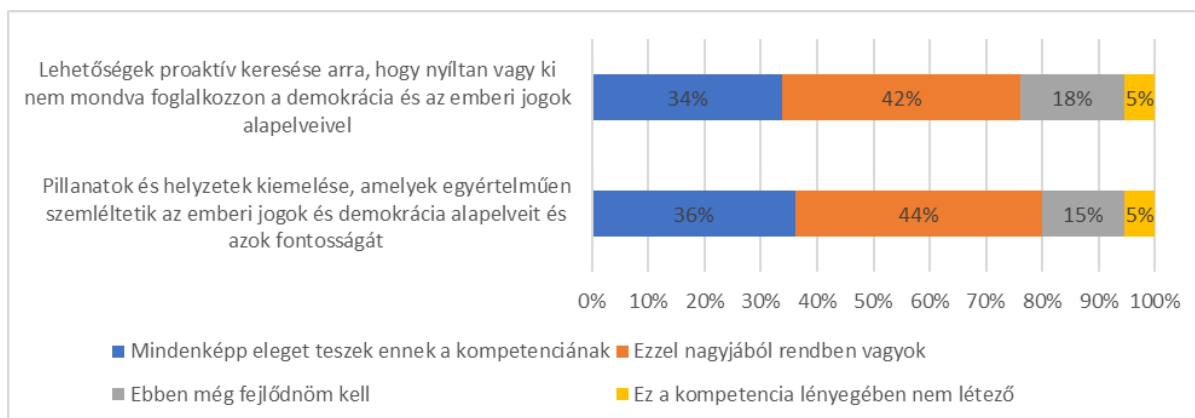
az alábbi készségekre: az oktatói tevékenységbe különböző nézőpontok beépítésének képessége; és a területet érintő szakpolitikák kritikus megvizsgálása és akár megkérdőjelezése, szem előtt tartva a tanfolyam céljait.

5. ábra – A legalacsonyabb kompetenciaszintet mutató indikátorok a Tanulók Támogatása a Kritikus Gondolkodás Fejlesztésében kompetencia keretében



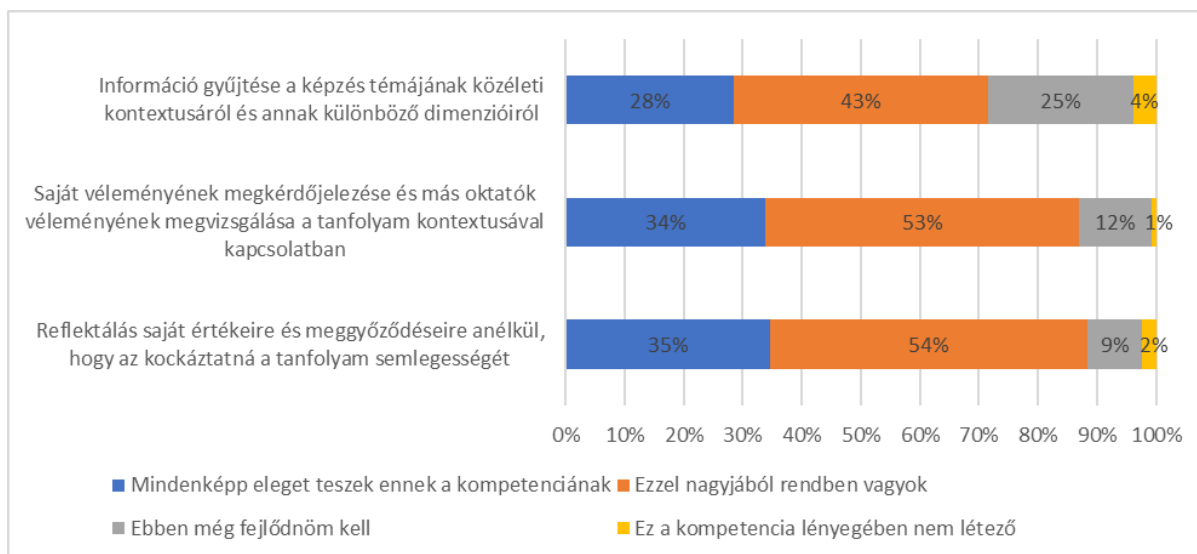
Ami a **Demokrácia és az Emberi Jogok Alapelveinek Alkalmazása** kompetenciát illeti, a válaszadók készségszintjei nem különböznek annyira, mint más területeken. Itt nincsenek nagyon magasra vagy nagyon alacsonyra értékelt készség-indikátorok. Ez azt jelenti, hogy a magas értékelés (az adott készség / kompetencia teljesítése) egyik mutató esetében sem éri el az 50%-ot. Mindazonáltal a válaszadók legmagasabb arányban az alábbi mutató esetében értékelték készségeiket magasnak: *lehetőség biztosítása a résztvevők számára, hogy megtapasztaljanak egy demokratikus tanulóközösséget a tanfolyam keretében* (46%). Ezzel szemben a legalacsonyabbra értékelt mutató *lehetőségek proaktív keresése arra, hogy nyíltan vagy ki nem mondva foglalkozzon a demokrácia és az emberi jogok alapelveivel (különös tekintettel az oktatási szemléletre a programok megtervezésekor és az oktatói csapat hozzáállására a tanulócsoporthoz)*. Ez utóbbi esetében a válaszadók több mint 20%-a úgy látja, hogy ezt a készségét ki kell fejleszteni, vagy tovább kell fejleszteni, és csak 34% tartja magát erre felkészültnek.

6. Ábra – A legalacsonyabb kompetenciaszintet mutató indikátorok a Demokrácia és Emberi Jogok Alapelveinek Alkalmazása kompetencia keretében



Az **Értékek és Meggyőződések Integrálása** kompetencián belül a válaszadók leginkább azon az alábbi indikátorok által leírt készségekkel rendelkeznek: *érdeklődés mutatása és érzékenység azokra az értékekre és meggyőződésekre, amelyeket más oktatók vagy a tanulók képviselnek; és annak az elfogadása, hogy a mások értékei és meggyőződései felé való nyitottságnak hozzáadott értéke van a szakmai fejlődés szempontjából.* Mindkét esetben a válaszadók legalább fele rendelkezik ezekkel a kompetenciákkal, míg csupán 4% illetve 6%-uk nyilatkozott úgy, hogy ez a készségük fejlesztésre szorul vagy lényegében nem létezik. Ezzel szemben a válaszadók mindössze 28%-a gondolja úgy, hogy teljesíti az *információ gyűjtése a képzés témájának közéleti kontextusáról és annak különböző dimenzióiról* készség-mutatót. A válaszadók közel 30%-a alacsonyra értékelte az ezzel a mutatóval kapcsolatos kompetenciáját. Egy másik terület, ahol alacsonyabb szintű készségekről számoltak be a válaszadók, az a *saját véleményének megkérdőjelezése és más oktatók véleményének megvizsgálása a tanfolyam kontextusával kapcsolatban.* A válaszadók mindössze 13%-a gondolta úgy, hogy fejlődnie kell ezen a területen, és csupán 34% mondta, hogy rendelkezik ezzel a készséggel.

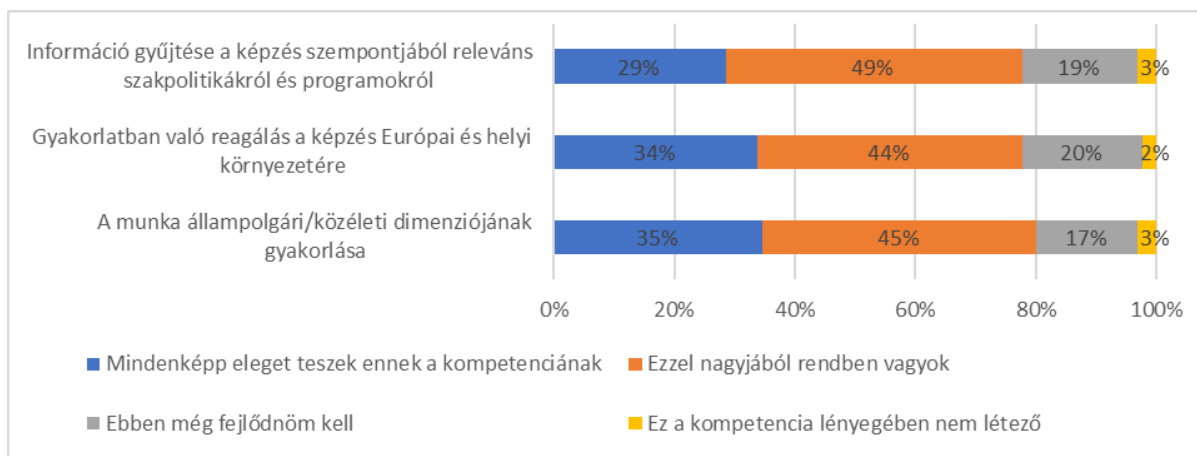
7. ábra – A legalacsonyabb kompetenciaszintet mutató indikátorok az *Értékek és Meggyőződések Integrálása* kompetencia keretében



A **Szakpolitikák és Oktatási Programok Összekötése** kompetencián belül a válaszadók az alábbi kompetenciákat értékelték a legmagasabbra: *szükség esetén, saját közéleti álláspontjától, értékválasztásától való távolságtartás képessége*; valamint *annak az elismerése, hogy az oktatói munka elkötelezett állampolgári cselekedet*. A válaszadók legalább 90%-a azt mondta, hogy készségeik nagyjából rendben vannak ezeken a területeken vagy mindenképp eleget tesznek ezeknek. Az előbbi mutató esetében a válaszadók 35%-a értékelté kompetenciaszintjét a skála a legmagasabb szintjén, míg az utóbbi mutató vonatkozásában ez a válaszadók 58%-ára igaz. Ezenkívül a *különböző és független információforrások bemutatása a képzés során*, valamint a *más közéleti álláspontok, vélemények megértése* szintén a legmagasabbra értékelt készség-mutatók között volt (49% és 40%).

A kompetencia legalacsonyabbra értékelt készsége az alábbi három mutató volt: *információ gyűjtése a képzés szempontjából releváns szakpolitikákról és programokról*; *a munka állampolgári/közéleti dimenziójának gyakorlása*; és *gyakorlatban való reagálás a képzés Európai és helyi környezetére*. Ezen esetek mindegyikében a válaszadók több mint 20%-a számolt be arról, hogy vagy nincs ilyen készsége, vagy fejlesztenie kell őket, és csak mintegy harmada – az elsőként említett mutató esetében csak 29%-a – értékelté ezeket a készségeket rendben lévőnek vagy nagyon jónak. Azonban fontos megjegyezni, hogy a szakpolitikák és oktatási programok összekötése kompetencia volt a válaszadók munkájához legkevésbé kapcsolódó kompetencia.

8. ábra – Az legalacsonyabb kompetenciaszintet mutató indikátorok a Szakpolitikák és Oktatási Programok Összekötése kompetencia keretében



Összességében a válaszadók általánosságban véve az alábbi készségekhez és kompetenciákhoz kapcsolódó indikátorokat értékelték a legalacsonyabbra: az állampolgári ismeretek egy aspektusával való explicit foglalkozás a képzés során (például a munka állampolgári dimenziója vagy a demokrácia és az emberi jogok alapelvei), illetve reflexió különböző – egyéni, tágabb európai, közéleti – kontextusokra és nézőpontokra, és azok integrálása a képzésbe. A kérdőív eredményei alapján, tehát, ezeknek a készségeknek a fejlesztésére van a legnagyobb igény a közéleti dimenzió területén a partnerországokban.

## 7. ÖSSZEĞZÉS

A négy partnerországban a felnőttképzés nemzeti kontextusai jelentősen eltérnek. Ugyanakkor mindegyik országban hangsúlyos szerepet kap a foglalkoztathatóság elérése, mely a felnőttkori tanulás fő célkitűzése. A közéleti dimenzió egyik országban sincs kiemelt szerepe a felnőttképzésben; a szakpolitikai vagy stratégiai dokumentumok nem foglalkoznak a témakörrel. Bár a közéleti dimenzió a felnőttképzők munkájába történő integrálásához szükséges rendszerszintű ösztönzők hiánya kihívásokat jelent, az állampolgári ismeretek továbbra is a felnőttkori tanulás fontos dimenziója lesz, függetlenül attól, hogy horizontális elvként valósítják-e meg, vagy explicit módon foglalkoznak vele a képzések keretében. Kutatásunk során a felnőttkori tanulásnak három olyan típusát azonosítottuk, ahol lehetőség van a közéleti dimenzió integrálására: alapkompétencia fejlesztő képzések, képzési programok munkanélküliek és alacsony képzettségűek számára, valamint a felnőttképzés nem formális szektorában kínált képzések.

A felnőttképzőkkel készített kérdőív összességében pozitív képet mutatott a felnőttképzők meglévő kompetenciáiról a közéleti dimenzió területén. A tanulók támogatása a kritikus gondolkodás kialakításának kompetenciája volt a leginkább releváns a válaszadók munkájának a szempontjából, míg a releváns szakpolitikák és oktatási programok összekötése kompetencia volt a legkevésbé releváns számukra. A válaszadók önértékelése alapján, a felnőttképzők kompetenciafejlesztésre való legfőbb igénye a következő készségekhez kapcsolódik: lehetőségek keresése és a közéleti dimenzió szempontjaival való explicit foglalkozás a képzés keretein belül; valamint a kontextusok és nézőpontok különböző szintjeinek és típusainak megértése, reflektálása és integrálása.

A kutatási tevékenységek eredményei alapján, az ADULATION projekt keretében a közéleti dimenzió területén a felnőttképzők folyamatos szakmai fejlődésének támogatására fejlesztendő oktatási anyagoknak

- növelnie kell a közéleti dimenzió jelentőségét a felnőttképzésben;
- meg kell őriznie a közéleti dimenzió tág értelmezését, annak érdekében, hogy minden partnerország számára relevánsak legyenek az oktatási anyagok;
- alkalmazkodnia kell a közéleti dimenzió felnőttképzésbe történő integrálásának potenciális lehetőségeihez az egyes partnerországokban, értve ezalatt:
  - képzési programokat az alapvető készségek vagy kompetenciák fejlesztésére
  - képzési programokat munkanélküliek és alacsony képzettségűek számára
  - képzési tanfolyamokat a felnőttképzés nem formális szektorában;
- a fókuszot hátrányos helyzetű tanulókra, mint kedvezményezettekre kell helyeznie (összhangban a projekt céljaival), figyelembe véve a négy partnerország eltérő kontextusát;
- foglalkoznia kell a 'tanulók támogatása a kritikus gondolkodás kialakításában', valamint a 'demokrácia és az emberi jogok alapelveinek alkalmazása' kompetenciákkal, mivel ezek a területek kapcsolódnak leginkább a felnőttképzők munkájához a partnerországokban;
- hangsúlyt kell helyeznie a különféle kontextusok és nézőpontok megértéséhez szükséges releváns készségekre;

- eszközöket kell biztosítani ahhoz, hogy a felnőttképzők képesek legyenek explicit módon foglalkozni a közéleti dimenzió különböző aspektusaival a képzések során, és megtalálják az ehhez szükséges teret és lehetőséget; és
- a lehető legpraktikusabbnak kell lennie, figyelembe kell vennie a fő célcsoportok igényeit, valamint azoknak a képzési típusoknak a jellemzőit, ahol lehetséges a közéleti dimenzió integrálása.

## HIVATKOZÁSJEGYZÉK

- Act 53/2003 on the delegation to the Government for the definition of the general rules on education and the essential levels of services in the field of education and vocational training. (GU General Series n.77 of 02-04-2003). (*Legge 53/2003 Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale (GU Serie Generale n.77 del 02-04-2003)*). [https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie\\_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2003-04-02&atto.codiceRedazionale=003G0065&elenco30giorni=false](https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2003-04-02&atto.codiceRedazionale=003G0065&elenco30giorni=false) (Letöltve: 2021.03.10.)
- Act 92/2012 on labour market reform provisions with a view to growth. (12G0115) (GU General Series n.153 of 03-07-2012 - Ordinary Suppl. N. 136). (*Legge 92/2012 Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita. (12G0115) (GU Serie Generale n.153 del 03-07-2012 - Suppl. Ordinario n. 136)*). Available at <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/07/03/012G0115/sg> (Letöltve: 2021.03.10.)
2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300077.tv> (Letöltve: 2021.03.10.)
- Bagnall, R. (2010) Citizenship and belonging as a moral imperative for lifelong learning, *International Journal of Lifelong Education*, 29(4), 449–460.
- Bajusz, K. (2011) A felnőttkori tanulás szakágazatai – A felnőttoktatás funkciórendszere és kompetenciái. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar. [http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/felnottkori\\_tanulas/index.html](http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/felnottkori_tanulas/index.html) (Letöltve: 2021.03.10.)
- Banks, J. A. (2008) Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139.
- Biondo, A., Biundo, I., Dawson, S., Mucha, K., Jaszczuk K. and Przygoda, A. (2019) *Report on the functioning of adult education systems in the selected European countries: United Kingdom, Italy and Poland*. EDEC: Extending and developing adult educators' competences. Available at <https://danilodolci.org/media/edec-report-adult-education-systems.pdf> (Letöltve: 2021.03.10.)
- Castro, A. J. and Knowles, R. T. (2017) Democratic Citizenship Education. In: Manfra, M. M. and Bolick, C. M. (eds.) *The Wiley Handbook of Social Studies Research*.
- Commission of the European Communities (2001) Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. COM(2001) 678 final.
- Council of Europe (2010) Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Recommendation CM/Rec(2010)7 and explanatory memorandum. Council of Europe Publishing. Available at <https://rm.coe.int/090000168048df44> (Letöltve: 2021.03.10.)
- Council of Europe (2016). Competences for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies. Strasbourg. Available at <https://rm.coe.int/16806ccc07> (Letöltve: 2021.03.10.)
- Council of Europe (2017) Learning to live together. Council of Europe Report on the state of citizenship and human rights education in Europe. Council of Europe. Available at <https://rm.coe.int/the-state-of-citizenship-in-europe-e-publication/168072b3cd> (Letöltve: 2021.03.10.)

- Council of the European Union (2009) Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020'), 2009/C 119/02.
- Council of the European Union (2011) Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning, 2011/C 372/01.
- Council of the European Union (2015) Declaration on promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education.
- Council of the European Union (2016) Council Recommendation on Upskilling Pathways: New Opportunities for Adults. 2016/C 484/01.
- Council of the European Union (2018a) Council Recommendations on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching.
- Council of the European Union (2018b) Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01).
- Decree 16/04/1991 of the Council of the French Community on organizing social advancement education. (*Décret organisant l'enseignement de promotion sociale, D. 16-04-1991*). Available at [https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/16184\\_022.pdf](https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/16184_022.pdf) (Letöltve: 2021.03.10.)
- Decree 17/07/2003 of the Council of the French Community on associative action in the area of further education. (*Décret relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'Education permanente, D. 17-07-2003*). Available at [https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/27856\\_004.pdf](https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/27856_004.pdf) (Letöltve: 2021.03.10.)
- DGEPDC (2014a) *National Lifelong Learning Strategy 2014 – 2020*. Directorate-General for European Programs, Coordination and Development, Republic of Cyprus. Available at [http://www.dgepcd.gov.cy/dgepcd/dgepcd.nsf/499A1CB95981643FC2257C7D00486172/\\$file/National%20Lifelong%20Learning%20Strategy%20in%20Greek.pdf](http://www.dgepcd.gov.cy/dgepcd/dgepcd.nsf/499A1CB95981643FC2257C7D00486172/$file/National%20Lifelong%20Learning%20Strategy%20in%20Greek.pdf) (Letöltve: 2021.03.10.)
- DGEPDC (2014b) *National Strategy for Lifelong Learning 2014 – 2020, Summary in English*. Directorate-General for European Programs, Coordination and Development, Republic of Cyprus. Available at [http://www.dgepcd.gov.cy/dgepcd/dgepcd.nsf/499A1CB95981643FC2257C7D00486172/\\$file/National%20Lifelong%20Learning%20Strategy%20in%20English%20\(Summary\).pdf](http://www.dgepcd.gov.cy/dgepcd/dgepcd.nsf/499A1CB95981643FC2257C7D00486172/$file/National%20Lifelong%20Learning%20Strategy%20in%20English%20(Summary).pdf) (Letöltve: 2021.03.10.)
- EAEA (2019a) *Adult Education and Citizenship*. EAEA Background Paper, European Association for the Education of Adults (EAEA).
- EAEA (2019b) *Manifesto for Adult Learning in the 21st century: The Power and Joy of Learning*. European Association for the Education of Adults (EAEA).
- Ebner, G. (2009) Lifelong learning, a key to achieve European active citizenship. *European Civil Society Platform on Lifelong Learning*. Available at [http://www.efvet.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=208&Itemid=226](http://www.efvet.org/index.php?option=com_content&task=view&id=208&Itemid=226) (Letöltve: 2021.03.10.)
- European Commission (1998) *Education and active citizenship in the European Union*. Luxembourg: Office for Official Publications. Available at <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b33ea18c-355e-4fa5-bee6-cc07194831ad> (Letöltve: 2021.03.10.)
- European Commission (2000) *A memorandum on lifelong learning*. Brussels. Available at [https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum\\_on\\_Lifelong\\_Learning.pdf](https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf) (Letöltve: 2021.03.10.)



- European Commission (2016) *A new skills agenda for Europe: Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*. Strasbourg.
- European Commission (2018) *Education and Training Monitor 2018*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- European Commission (2019) *Education and training monitor 2019: Country analysis*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- European Commission (2020a) *EU Citizenship Report 2020. Empowering citizens and protecting their rights*. European Union. Available at [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/eu\\_citizenship\\_report\\_2020\\_-\\_empowering\\_citizens\\_and\\_protecting\\_their\\_rights\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/eu_citizenship_report_2020_-_empowering_citizens_and_protecting_their_rights_en.pdf) (Letöltve: 2021.03.10.)
- European Commission (2020b) *European Skills Agenda for Sustainable Competitiveness, Social Fairness and Resilience*. Available at <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en> (Letöltve: 2021.03.10.)
- European Commission (2020c) *Education and training monitor 2020: Teaching and learning in a digital age*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- European Commission (2020d) *Education and training monitor 2020: Country analysis*. Publications Office of the European Union, Luxembourg
- European Commission (2020e) *European Digital Strategy*. Available at <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/content/european-digital-strategy> (Letöltve: 2021.03.10.)
- European Union (2015) *Declaration on promoting citizenship and common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*. Available at [https://ec.europa.eu/assets/eac/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration_en.pdf) (Letöltve: 2021.03.10.)
- Eurydice (2020a) *Italy: Adult Education and Training*. Available at [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/adult-education-and-training-39\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/adult-education-and-training-39_en) (Letöltve: 2021.03.10.)
- Eurydice (2020b) *Belgium – French Community: Adult Education and Training*. Available at [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/belgium-french-community/adult-education-and-training\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/belgium-french-community/adult-education-and-training_en) (Letöltve: 2021.03.10.)
- Evans, M. (2008) *Citizenship education, pedagogy and school contexts*. In Arthur, J., Davies, I. & Hahn, C. L. (eds.) *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy*, London, UK: SAGE, pp. 519–532.
- Giannoukos, G., Besas G., Galiropoulos Ch. and Hioctour V. (2015) *The Role of the Educator in Adult Education*. *Journal of Education and Learning*, 9(3), 237-24.
- Gilbert, R. (1996) *Studying society and environment. A handbook for teachers*. Melbourne: Macmillan.
- Golubeva, I. (2018) *The links between education and active citizenship/ civic engagement: a scoping paper*. Ad hoc report. NESET II ad hoc question No. 1/2018.
- Henczi, L. (2008) *A felnőttképzési tevékenységet folytató oktatók feladat- és tulajdonságprofiljának kompetenciaorientált kidolgozása*. Doktori disszertáció. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Neveléstudomány kutatások doktori program.
- Hoskins, B. (2006) *Draft framework on indicators for Active Citizenship*. Ispra: CRELL.

- Hoskins, B., Abs, H., Han, C., Kerr, D. and Veugelers, W. (2012) *Contextual Analysis Report: Participatory Citizenship in the European Union*. Report 1, Institute of Education, Europe for Citizens Programme, European Commission.
- ITM (2019) Szakképzés 4.0 – A szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája, a szakképzési rendszer válasza a negyedik ipari forradalom kihívásaira, Innovációs és Technológiai Minisztérium.
- ITM (2020) A felnőttképzés megújítása – 2020. Innovációs és Technológiai Minisztérium.
- Javrh, P. and Mozina, E. (2018) *The life skills approach in Europe. Summary of the LSE analysis*. Life Skills for Europe. Available at <https://eaea.org/project/life-skills-for-europe-lse/?pid=10220> (Letöltve: 2021.03.22.)
- Kalekin-Fishman, D., Tsitselikis, K. and Pitkänen, P. (2007) Theorizing Multiple Citizenship. In Kalekin-Fishman, D. and Pitkänen, P. (eds.) *Multiple Citizenship as a Challenge to European Nation-States*. Rotterdam-Taipei: Sense Publishers, pp. 1-38.
- Kerr, D. (1999) *Citizenship Education: an International Comparison*.
- Maróti, A. (2016) Résztevő-központúság a felnőttképzésben. *Felnőttképzési szemle*, 10(1), 19-35.
- Marshall, T. H. (1964) *Class, citizenship, and social development*. Essays of T. H. Marshall. Westport, CT: Greenwood
- Mezirow, J. (2007) *The Transformative Learning*. Athens: Metechmio.
- Ministerial Decree 25/10/2007 on the reorganization of the permanent territorial centres for adult education and evening courses (GU General Series n.3 of 04-01-2008). (*Decreto Ministeriale 25/10/2007 Riorganizzazione dei centri territoriali permanenti per l'educazione degli adulti e dei corsi serali (GU Serie Generale n.3 del 04-01-2008)*). Available at [https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie\\_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2008-01-04&atto.codiceRedazionale=07A10937&elenco30giorni=false](https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2008-01-04&atto.codiceRedazionale=07A10937&elenco30giorni=false) (Letöltve: 2021.03.22.)
- Ministerial Directive 305/1997 (*Circolare Ministeriale 305/1997*). Available at <https://digilander.libero.it/zampi/cm305.htm> (Letöltve: 2021.03.22.)
- Ministerial Directive 22/2001 (Adult Education) on Guidelines for the implementation of the agreed Agreement in the education system by the Unified Conference on 2 March 2000, Ministry of Education. (*Direttiva Ministeriale 22/2001 (Educazione degli adulti) – Linee guida per l'attuazione, nel sistema di istruzione, dell'Accordo sancito dalla Conferenza unificata il 2 marzo 2000, Ministero della Pubblica Istruzione*).
- MOEC (n.d.) Adult Education Centres. Cyprus Ministry of Education, Culture, Sports and Youth. <http://www.moec.gov.cy/epimorfotika/en/index.html> (Letöltve: 2021.03.10.)
- Mutch, C. (2005) Citizenship education: does it have a place in the curriculum?. *Curriculum Matters*. 1. 49-70.
- OECD (2018) *The Future of Education and Skills. Education 2030*. OECD Publishing, Paris.
- OECD (2019a) *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030 – A Series of Concept Notes*. OECD.
- OECD (2019b) *Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris.

- SALTO (2014) *European Training Strategy II. Amended version of competences for trainers working at international level with criteria and indicators*. SALTO Training & Cooperation Resource Centre. Available at [https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-3862/ETS-Competence-Model%20Trainers Amended version.pdf](https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-3862/ETS-Competence-Model%20Trainers%20Amended%20version.pdf) (Letöltve: 2021.03.10.)
- Schugurensky, D. (2006) Adult citizenship education: An overview of the field. In Fenwick, T., Nesbit, T. and Spencer, B. (eds.) *Contexts of adult education: Canadian perspectives*. Toronto: Thompson Educational Publishing, Inc., pp. 68-80.
- Schugurensky, D. and Myers, J. (2008) Citizenship Education: Theory, Research and Practice. *Encounters on Education*, 4.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. and Friedman, T. (2018) *Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), SpringerOpen.
- Szelei, A.; Malatyinszki, Sz. (2017) A felnőttképzés értékei napjainkban. In: Árpási, Z.; Gurzó, I. (szerk.) *Felelős turizmus: nemzetközi tudományos konferencia Békéscsaba, Magyarország: Alapítvány a Felsőfokú Közgazdasági Képzésért Békés Megyében*, 103-111.
- Westheimer, J. and Kahne, J. (2004) What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269.
- Zepke, N. (2013) Lifelong education for subjective well-being: how do engagement and active citizenship contribute?, *International Journal of Lifelong Education*, 32(5), 639-651.

## MELLÉKLET – JÓ GYAKORLATOK

Minden projektpartner összegyűjtötte a felnőttképzésen belüli olyan jó gyakorlatokat, amelyek a közéleti dimenzió elemeire összpontosítanak vagy beépíti őket. Ezek a bevált gyakorlatok releváns példákat szolgáltatnak a projekthez, amelyekre építhetünk felnőttoktatók oktatási anyagainak kidolgozásakor. **Bemutatják a felnőttképzés releváns területeit a közéleti dimenzió, a konkrét célcsoportok vagy az innovatív oktatási módszerek integrálása érdekében további munkánk ösztönzésére.**

### Ciprus

#### *DIGCIT - Stratégiai partnerség nyílt oktatási erőforrások fejlesztésére a digitális állampolgárság tanításához*

<b>Leírás</b>	<p>A projekt átfogó célja a digitális állampolgárság előmozdítása az ifjúsági dolgozók révén, akik egyben felnőtt tanulók is.</p> <p>A projekt első célja 80 ifjúsági munkavállaló pedagógiai képességeinek fejlesztése a kifejlesztett MOOC innovatív módszertanok alkalmazásával, különösen azok számára, akik szeretnék kihasználni a digitalizációban rejlő lehetőségeket a partnerországokból származó, 800 fős fiatal célcsoport aktív állampolgársága érdekében, 8 hónapon belül. A második cél a polgári kompetenciák fejlesztése, a partnerországokból származó 400 fiatal online biztonságának védelme mellett - amelyből 20 hátrányos helyzetű fiatal - 80 fokozott pedagógiai képességekkel rendelkező ifjúsági dolgozó irányításával 11 hónapon belül. A projekt harmadik célja, hogy növelje a partnerországokból származó 800 fiatal és 160 ifjúsági munkavállaló tudatosságát az innovatív módszerek és a MOOC állampolgári oktatási erőforrások használatára 12 hónapon belül az ifjúsági munka minőségi fejlődésének elősegítése érdekében a partnerországokban és Európában.</p> <p>Multidiszciplináris, kiegészítő partnerség, amelynek 4 nonprofit szervezet is tagja Romániából, Görögországból, Ciprusról és Németországból; 21 társult partner, akik elérik a célcsoportokat, és támogatják a projektek terjesztését és fenntarthatóságát.</p>
<b>A helyes gyakorlat igazolása</b>	<p>A digitális állampolgárság célja, hogy megteremtse az egyén számára megadja azokat az értékeket, attitűdöket, készségeket és ismereteket, melyek segítségével a <b>(korszerű)</b> digitális eszközöket felhasználva részt tud venni a jövő alakításában és megalkotásában. A digitális állampolgársággal kapcsolatos készségek elengedhetetlenek a társadalmi befogadáshoz, mivel az információs és kommunikációs technológiák befolyásolják a társadalom teljes jogú tagjainak aktív részvételi lehetőségeit.</p>
<b>Az érintett partnerek listája</b>	<p>Asociatia TEAM 4 Excellence, ATHENS LIFELONG LEARNING INSTITUTE ASTIKI MI KERDOSKOPIKI ETAIRIA, CYPRUS ORGANIZATION FOR SUSTAINABLE EDUCATION AND ACTIVE LEARNING (S.E.A.L CYPRUS), Arbeitskreis Ostviertel e.V.</p>
<b>További információ</b>	<p><a href="https://sealcyprus.org/partnerships/digcit/">https://sealcyprus.org/partnerships/digcit/</a></p>

## Felnőttképzési központok

<b>Leírás</b>	<p>A Felnőttképzési Központok általános felnőttképzést nyújtanak Cipruson az egész életen át tartó tanulás lehetőségeinek biztosítása keretében. A Felnőttképzési Központok fő célja a felnőttek személyiségének általános fejlesztése, valamint a polgárok és általában a társadalom, pénzügyi és kulturális készségeinek fejlesztése. Céljaik egybeesnek az állam fejlesztéspolitikájával és az Oktatási és Kulturális Minisztérium tágabb céljaival, amelyek az "Egész Életen Át Tartó Tanulás" lehetőségének biztosítását célozzák a Ciprusi Köztársaság összes állampolgára számára, valamint az oktatási egyenlőtlenségek elleni küzdelmet az állampolgárok sikeres integrációja érdekében és lehetővé téve hogy hatékonyan cselekedhessenek az egységes Európában.</p> <p>A Felnőttképzési Központok különféle interdiszciplináris tanfolyamokat kínálnak, amelyek elsősorban az idegen nyelvek, a kézművesség, a kulturális programok, az egészségügy és más általános érdeklődésre vonatkozó kérdésekre, valamint a szakmai ismeretek oktatására összpontosítanak.</p>
<b>A helyes gyakorlat igazolása</b>	<p>A felnőttképzési központok sokféle képzést nyújtanak. Ezenkívül rengeteg kutató dolgozik a központokban, akik megfizethető áron kínálnak tanfolyamokat. Annak ellenére, hogy nem nyújt célzott tanfolyamokat az oktatóknak a felnőttképzés közéleti dimenziójáról, hasznos lehet egy olyan partnerség, ahol ez a projekt révén ingyenesen biztosítható lenne.</p>
<b>Az érintett partnerek listája</b>	<p>Ciprus és a helyi érdekelt felek</p>
<b>További információ</b>	<p><a href="http://www.moec.gov.cy/epimorfotika/en/index.html">http://www.moec.gov.cy/epimorfotika/en/index.html</a></p>

*Penny Wirton iskola - Nem formális oktatás a nyelvtanításhoz*

<p><b>A helyes gyakorlat igazolása</b></p>	<p>A Penny Wirton iskola egy olasz szervezet, amelyet 2008-ban alapítottak Rómában, és amelynek célja egy nem formális nyelviskola hálózatának létrehozása, amely az önkéntes oktatáson, valamint a tanuló és az oktató közötti személyes kapcsolatokon alapul.</p> <p>Ennek a tanítási módszertannak jelentős újítása a tanuló és az oktató közötti közvetlen kapcsolat kiépítése, valamint a tény, hogy a pedagógus nem hivatásos oktató, hanem egy önkéntes, aki hajlandó megtanítani a saját nyelvét a bevándorlóknak.</p> <p>Az iskola nemcsak a bevándorlóknak szól, hanem minden külföldinek, aki olaszul kíván tanulni. Az osztályokat általában a világ különböző részéről érkező emberek alkotják: Ázsiából, Afrikából, Kelet-Európából, Dél- és Közép-Amerikából. Az órák elérhetők valamennyi nyelvi kompetenciaszinttel rendelkező számára, az írástudatlanoktól kezdve a folyékonyan beszélőkig. A tanulók a világ szinte minden pontjáról érkeznek, de többségük afrikai és közép-ázsiai országokból származik. Az öt évestől kezdve egészen nyolcvan éves korosztálynak van lehetősége a részvételre. A tanulók leggyakoribb típusát azonban felnőtt menedékkérők és menekültek képviselik, akik hajlandók megtanulni az olasz nyelvet vagy fejleszteni nyelvtudásukat. Ez különösen fontos ahhoz, hogy megkaphassák a szükséges dokumentumokat, valamint hogy Olaszországban élhessenek.</p> <p>Az érintett oktatók nem hivatásos pedagógusok, hanem olyan állampolgárok, akik szívesen segítenek a külföldieknek az olasz nyelvtanulásban. A tanítási módszertan a szóbeli nyelv használatán alapszik, a tanulási út pedig személyre szabott, a tanulók nyelvi igényein alapul. A tankönyv forrásként szolgál, de az órák összeállítása elsősorban a pedagógusokon múlik, és erősen a tanuló igényeire irányulnak. Az órák egyéniek vagy kis csoportosak, heti 1-2x kerül megrendezésre, általában néhány órán keresztül tart, ugyanabban a teremben vezetik, ahol minden oktató-tanuló pár vagy csoport együtt ül. Az órákon általában különféle tevékenységet folytatnak, például játékokkal és szerepjátékokkal, különféle anyagok felhasználásával olyan témákra összpontosítanak, amelyekkel jobban be tudják vonni a tanulókat. Minden tanulónak van egy lapja, ahová a pedagógus felírja az összes megvitatott témát és tárgyat, valamint a tanulók teljes haladását. A tanulók nem választhatnak csupán egy oktatót, akinek az óráján részt szeretnének venni. A pedagógusok és a tanulók is kénytelenek időszakosan párt váltani, mellyen növelhető az emberek közötti tudás és kompetenciacsere.</p> <p>A nyelvoktatáson kívül a Penny Wirton módszertan elősegíti a társadalmi befogadást és az integrációt a bevándorlók és a külföldiek olasz állampolgárokkal való találkozására révén, megteremtve a kulturális és szakmai kölcsönös ismeretek cseréjének lehetőségét.</p> <p>A 2008-ban alapított Penny Wirton szervezet csaknem 50 iskolát számlál egész Olaszországban, amelyek mindegyike ugyanazt a módszertant alkalmazza, több száz tanulóval és oktatóval.</p>
<p><b>A helyes gyakorlat igazolása</b></p>	<p>A nyelvoktatáson kívül a Penny Wirton módszertan fokozza a társadalmi befogadást és az integrációt a bevándorlók és a külföldiek olasz állampolgárokkal való találkozására révén, megteremtve a kulturális és szakmai kölcsönös ismeretek cseréjének lehetőségét.</p>
<p><b>Érintett partnerek listája</b></p>	<p>Ez egy nemzeti szervezet, amelyet Olaszország különböző városaiban vannak szétszórva, minden helyi iskolának megvan a maga helyi partnere.</p>

**További információ**

<http://www.scuolapennywilton.it/>

*Állampolgári oktatási képzés büntetés-végrehajtási intézetekben élők számára*

<p><b>Leírás</b></p>	<p>Az Nonprofit Közéleti Iskola képzést készített az aktív állampolgárságról a börtönlakók számára. Az órákon való részvétel során a résztvevők megismerkedhetnek jogtudománnyal, az alapvető emberi jogokkal, az alkotmánnyal és a jogrendszerünkkel. A képzés célja felhívni a figyelmet az alapvető, demokratikus és állampolgársági jogok érvényesítésének lehetőségeire, és felajánlja a résztvevőknek a szükséges eszközöket és ismereteket a jólétük, a társadalmi tudatosságuk és a társadalomba való visszailleszkedésük javításához azáltal, hogy megtanulják érvényesíteni alapvető demokratikus jogaikat</p> <p>A tanfolyam négy fő modulból áll: 1) egyetemes emberi jogok; 2) állampolgársági, politikai és társadalmi jogok; 3) alkotmányosság, az állam szerepe, a jogállamiság és a demokrácia; 4) az állami intézmények felépítése, az állampolgársági jogok gyakorlati megközelítése. További témák voltak az önrendelkezés, a társadalmi szerződések, a demokratikus alapok, a hatalmi ágak szétválasztása. A tanfolyamok tartalmaztak beszélgetéseket, olvasmányokat, filmeket és interaktív módszereket, mint például vitákat vagy szituációs gyakorlatokat.</p> <p>A projekt két egymást követő évben (2015 és 2016) futott, és a polgári szervezeteket a börtönökből kitiltó rendelet miatt azonban befejeződött a projekt.</p>
<p><b>A helyes gyakorlat igazolása</b></p>	<p>Ezt az innovatív eszközök alkalmazása és a pedagógiai megközelítés miatt tartjuk jó gyakorlatnak. A projekt sikeresen támogatta a hátrányos helyzetű embereket (ebben az esetben a börtönlakókat, azonban a hátrányos helyzetű emberek tágabb csoportját célzó képzésben részesültek), hogy megismerjék a társadalom működését, hogy milyen jogokkal rendelkeznek, és hogyan tudják érvényesíteni ezeket a jogokat. A projektet nem értékelték ki; a résztvevők visszajelzései azonban elérhetők a weboldalon, amelyek pozitív hatást mutatnak.</p> <p>A szervezet általánosságban ugyanazokat a felnőttcsoportokat célozza meg, mint amelyeket saját projektjeink elérni kívánnak; ezért képzéseik és az általuk alkalmazott megközelítés nagyon releváns a projekt későbbi tevékenységei szempontjából. Ezenkívül a szervezet célja, hogy támogassa ezeket a csoportokat a közösségek megszervezésében, formálásában, és segítségükre legyenek a szervezet fejlődésében és a társadalmi / politikai dimenzióban felmerülő kérdésekben.</p>
<p><b>Érintett partnerek listája</b></p>	<p>Közélet Iskolája Társaság a Szabadságjogokért</p>
<p><b>További információk</b></p>	<p><a href="http://www.kozeletiskolaja.hu/post/nincs-minden-veszve-allampolgari-ismeretek-kepzes-a-budapesti-fegyhazi-es-borton-drogprevencios-korleten">http://www.kozeletiskolaja.hu/post/nincs-minden-veszve-allampolgari-ismeretek-kepzes-a-budapesti-fegyhazi-es-borton-drogprevencios-korleten</a> <a href="http://www.kozeletiskolaja.hu/post/sokat-tanultam-az-emberi-jogokrol-megismertem-hova-fordulhatok-jogorvoslatert">http://www.kozeletiskolaja.hu/post/sokat-tanultam-az-emberi-jogokrol-megismertem-hova-fordulhatok-jogorvoslatert</a></p>



*Kiegészítő képzési tanfolyam az „Alacsony végzettségűek és közfoglalkoztatásban dolgozók képzése” projektben.*

<b>Leírás</b>	<p>Maga a projekt (kiemelt projekt, GINOP-6.1.1-15-2015-00001) célja az alacsony iskolai végzettségű felnőttek ösztönzése. Különösen az állami foglalkoztatásban dolgozók számára nyújt segítséget. Fő cél, hogy biztosítsák számukra az oktatásában és képzésben való részvételt, illetve a munkaerőpiac szempontjából releváns ismereteket, készségeket és kompetenciák elsajátításának lehetőségét.</p> <p>Az bevált tanfolyam a jó gyakorlatként kiegészíti a projekt szakmai képzéseit. Ezekre a kiegészítő tanfolyamokra a szakképzések előtt és után kerül sor (összesen 40 óra). A tanfolyam első felének célja a képzés hatékonyságának javítása azáltal, hogy lehetővé teszi a felnőttek számára, hogy elsajátítsák a tanulási technikákat (tanulni tanulás kompetenciát) és egyéb készségeket, például, hogyan motiválják magukat vagy hogyan kezeljék a konfliktusokat.</p> <p>A tanfolyam második fele a munkaerőpiacra és a foglalkoztatás szempontjából releváns készségekre és kompetenciákra összpontosít, mint például a munkaviszony jogviszonyai, önéletrajzírás és kommunikációs készségek fejlesztése. Mindkét kurzus saját tantervvel rendelkezik, részletesen bemutatva a különböző modulokat és az elérni kívánt célokat.</p> <p>A tanfolyamon alkalmazott módszereket a tanulók csoportjához és szakmai tapasztalataikhoz igazítják. A felnőtt tanuló új készségeket és kompetenciákat sajátíthatnak el, miközben javítják belső és interperszonális készségeiket.</p>
<b>A helyes gyakorlat igazolása</b>	<p>A munkaerőpiacra és a foglalkoztatással kapcsolatos készségek és kompetenciák fontos elemei a polgári szerepvállalás kompetenciaterületének. Ezt azért tartjuk jó gyakorlatnak, mert nagyon specifikus és gyakorlati területet mutat, ahol a politikai dimenzió relevánssá válik a felnőttképzésben. Ezek a tanfolyamok kapcsolódnak a szakképzéshez; a tanfolyam során alkalmazhatják az újonnan megszerzett tanulási technikákat, mely támogatja a résztvevők foglalkoztatási lehetőségeit. A szakképzés speciális ismereteket és készségeket nyújt számukra egy adott hivatás vagy foglalkozás elsajátításához. Ugyanakkor a közéleti dimenzió, beleértve pl. a szerződés tartalmának ismerete vagy a munkavállalóként fennálló jogok és kötelezettségek ismerete nagyon fontos elem a munkaerő-piaci sikeres integráció szempontjából.</p> <p>Ezenkívül a tanfolyam jó példaként szolgál abban a környezetben, amelyben a projekt során elkészítendő oktatási anyag felhasználható lenne Magyarországon. Megmutatja azt a gyakorlati szintet is, amelyre az anyagnak törekednie kell, hogy lehetővé tegye annak alkalmazását az ehhez hasonló programokban.</p>
<b>Érintett partnerek listája</b>	<p>A Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal koordinálja; Konzorcium tagjai: Belügyminisztérium és 18 megye kormányhivatala.</p>
<b>További információ</b>	<p><a href="https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=746">https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=746</a></p>

## Belgium

### *Lire et écrire – ábécé tanítása felnőtteknek, akik nem tudnak írni vagy olvasni*

<b>Leírás</b>	A kezdeményezés az 1980-as években alakult négy különböző egyesület szerveződéséből, amelynek célja a munkavállalók számára olyan eszközök biztosítása (olvasás, írás), amelyek hiányában komolyan korlátozva voltak jogaik gyakorlásában. A kezdeményezést a Wallonie régió több különböző központjában szervezik - nem kevesebb, mint hat helyszínen csak Brüsszelben. A központok tanfolyamokat szerveznek a nyilvánosság (általános közönség) számára, rengeteg hasznos forrást biztosítva az alap francia nyelv elsajátításához. Ezenkívül az egyesület különösen érdekelt az oktatók képzésében, mivel kutatásokat és tanulmányokat vezet a nyelvi képzés pedagógiai kereteinek javítására.
<b>Érintett partnerek listája</b>	Lire et écrire – Belgium
<b>A helyes gyakorlat igazolása</b>	A gyakorlat értéke nem abban rejlik, hogy különösebben performatív, hanem abban, hogy egy meglehetősen fontos társadalmi problémával foglalkozik olyan széleskörű koordináció révén, amellyel képes elérni a lakosság nagyobb hányadát. Egy olyan országban, ahol jelentős a bevándorlás mértéke, különös tekintettel arra, hogy a bevándorlók gyakran nem beszélnek latin eredetű nyelveket, ez a szolgáltatás nagy támogatást nyújt sok munkavállaló és leendő polgár számára.
<b>További információ</b>	<a href="https://lire-et-ecrire.be">https://lire-et-ecrire.be</a>



# ADULATION

Adult Education for Social Change



Az Európai Bizottság támogatást nyújtott ennek a projektnek a költségeihez.

(2020-1-CY01-KA204-065947)

Ez a kiadvány (közlemény) a szerző nézeteit tükrözi, és az Európai Bizottság nem tehető felelőssé az abban foglaltak bármilyen felhasználásért.